

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**BEATRIZ SILVA ROCHA**

**EXERCÍCIO DE LINGUAGEM:  
O *ethos* discursivo e a competência discursiva em questões de Língua Portuguesa do  
ENEM 1998 e 2016**

**Guarulhos, SP**

**2019**

**BEATRIZ SILVA ROCHA**

**EXERCÍCIO DE LINGUAGEM:**

**O *ethos* discursivo e a competência discursiva em questões de Língua Portuguesa do  
ENEM 1998 e 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos),  
da Universidade Federal de São Paulo, como requisito  
parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Luis da Silva

**Guarulhos, SP**

**2019**

Rocha, Beatriz Silva.

Exercício de Linguagem: O *ethos* discursivo e a competência discursiva em questões de Língua Portuguesa do ENEM 1998 e 2016.

190f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Luis da Silva.

Título em inglês: Exercise of Language: The discursive *ethos* and discursive competence in Portuguese Language questions of ENEM 1998 and 2016.

1. Análise do Discurso. 2. ENEM. 3. *Ethos* discursivo. 4. Competência discursiva.

I. Sandro Luis da Silva. II. Exercício de Linguagem: O *ethos* discursivo e a competência discursiva em questões de Língua Portuguesa do ENEM 1998 e 2016.

**Exercício de Linguagem:**  
**O *ethos* discursivo e a competência discursiva em questões de Língua Portuguesa do**  
**ENEM 1998 e 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos), da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Luis da Silva

Aprovado em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019.

---

Prof. Dr. Sandro Luis da Silva

Orientador

---

Profa. Dra. Vanda Maria da Silva Elias

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Titular

---

Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein

Universidade de São Paulo – USP

Titular

Foi-lhes dado um novo lugar na sociedade, mas nem por isso os intelectuais podem desempenhar um novo papel. Porém, o que podem, precisamente, é negar-se a permanecer nele. E, para evitar as armadilhas que lhes são preparadas, nada melhor do que começar a examinar esse novo lugar que lhes foi atribuído.

Claude Lefort

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Vera Lucia da Silva e Renê Rocha Souza, por dividirem comigo suas histórias e experiências que foram determinantes na escolha de minha profissão de professora e, sobretudo, por me mostrarem o poder transformador da educação e acreditarem, junto à mim, que é possível construirmos uma sociedade mais justa e humanizada para os diferentes indivíduos que a compõe, estes produtores de discurso, detentores de histórias e realidades singulares que devem ser consideradas.

Ao Prof. Dr. Sandro Luis da Silva, por suas aulas que, desde a graduação, nos questionamentos e reflexões iniciais da Iniciação Científica ou na discussão nos grupos de estudo, vem corroborando para a delineação do meu caminho enquanto pesquisadora e professora da escola pública e por me ajudar, sempre com suas orientações generosas, a encontrar dentro dos estudos discursivos possibilidades de expressar meus anseios em relação à educação e a democratização do ingresso ao ensino superior.

Aos meus amigos, Maria Thereza Andrade, Tamires Sales, Amanda Galhardo, Natalia Escobar e Mariana Guedes, por me apoiarem durante todo o processo de escrita; e àqueles que, como eu, enveredam-se pelos caminhos da pesquisa acadêmica, Marta Silva Souza, Gustavo Guilherme, Rodrigo Luna e Heloísa Dandara por ouvirem, sempre de forma atenta e carinhosa, minhas problematizações no percurso de pesquisa, dividindo suas experiências e indicando leituras filosóficas ou discursivas complementares.

À Ingrid Albuquerque, em especial, por acreditar com a mesma intensidade e paixão que eu que o trabalho docente pode ser potencialmente importante no contexto social que nos inserimos. Agradeço por ser uma professora que, apesar de todas as angústias e questionamentos, leva o trabalho a sério, incansavelmente buscando formas de transformar seus métodos e técnicas de ensino. Agradeço, também, por estar comigo desde o nascimento do gérmen desta pesquisa, quando dividíamos nossas ideias e nos incentivávamos mutuamente.

À todos os colegas que estiveram junto à mim nas disciplinas Metodologia de pesquisa, Introdução aos Estudos Linguísticos, Estudos Linguísticos: Contextos Midiáticos e Contextos Educacionais realizadas durante o 1º e 2º semestre de 2017 na UNIFESP; por suscitarem reflexões frutíferas que me ajudaram a compor e analisar meu objeto de pesquisa.

Às professoras Profa. Dra. Vanda Maria Elias e Profa. Dra. Norma Goldstein por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa, compartilhando seus preciosos apontamentos para a conformação do trabalho.

Aos meus alunos das escolas EMEF Octávio Pereira Lopes e EMEF Helena Lombardi Braga por, diariamente, delinearem através de suas relações os desafios da educação no país, me mobilizando a continuar, através da prática docente e pesquisa, pensando e testando métodos de tornar o momento da aula mais significativo. Agradeço, igualmente, às professoras Estefânia Zonaro, Vivian Paixão, Luana Campos e Mariana Silveira, companheiras na luta por uma educação mais humana e democrática.

## RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 e, atualmente, é um dos principais instrumentos de avaliação do ensino médio brasileiro e seleção de candidatos para o ensino superior, sobretudo, nas universidades federais, por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU). Seus resultados são considerados como uma medida estratégica para a promoção e melhoria da qualidade da educação no país. A prova, constituída por questões de múltipla-escolha, avalia a capacidade do estudante de lidar com situações-problema utilizando diferentes competências e habilidades na tomada de decisões. Considerando o alcance expandido que a prova conquistou ao longo dos anos, esta pesquisa, de cunho qualitativo, examinou 5 questões da área de Língua Portuguesa da edição de 1998 e 5 questões da edição de 2016 da prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias do ENEM, pela perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente, os estudos de Dominique Maingueneau (1997; 2004; 2008a, 2008b; 2012; 2015). Verificaram-se no elenco das 10 questões de Língua Portuguesa quais competências discursivas foram requeridas, conforme a teoria de Maingueneau (2004) e analisou-se o *ethos* discursivo do enunciador das questões. Além do *ethos* discursivo e da competência discursiva, observando a preocupação de documentos oficiais do exame com a interdisciplinaridade, objetivou-se investigar se, nas mesmas questões, existiu um trabalho interdisciplinar. Para tal investigação, a pesquisa ancorou-se nas considerações de Ivani Fazenda (1979/2002). O caminho metodológico percorreu, ainda, a análise de dois documentos oficiais, a Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998, que institui a prova em 1998, e o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, que versou sobre a edição de 2016, a fim de investigar como o ENEM foi configurado especificamente nas edições de 1998 e 2016 e se as questões, de fato, atenderam às competências e habilidades especificadas. A análise evidenciou que os documentos oficiais construíram-se sob o preceito interdisciplinar e privilegiaram avaliação de diferentes linguagens. Constatou-se que as questões de ambas as edições apresentaram interdisciplinaridade e a necessidade de interação das competências discursivas para a compreensão do texto-base. Depreendeu-se na edição de 1998 um *ethos* discursivo do enunciador menos fixo em relação ao de 2016, marcado pela construção de uma cenografia “professoral” ou didática nas questões. O *ethos* discursivo das questões de 2016 demonstrou um apagamento do enunciador, em prol de um tom objetivo e técnico.

**Palavras-chave:** ENEM; competência discursiva; *ethos* discursivo; questões



## ABSTRACT

The National High School Examination (ENEM) was created in 1998 and is currently one of the main instruments for the evaluation of Brazilian high school and the selection of candidates for higher education, especially in federal universities, through the Unified Selection System (SISU). Its results are considered as a strategic measure for the promotion and improvement of the quality of education in the country. The exam, consisting of multiple choice questions, evaluates the student's ability to deal with problem situations using different skills and abilities in decision-making. Considering the expanded reach that the test has conquered over the years, this qualitative research examined 5 questions from the Portuguese Language area of the 1998 edition and 5 questions from the 2016 edition of the Language, Codes and Their Technologies of ENEM, from the theoretical-methodological perspective of the French Discourse Analysis, specifically the studies of Dominique Maingueneau (1997, 2004a, 2008a, 2008b, 2012, 2015). It was verified that in the group of the 10 questions of Portuguese Language what discursive competences were required, according to Maingueneau's theory (2004) and analyzed the discursive *ethos* of the enunciator of the questions. In addition to the discursive *ethos* and discursive competence, observing the concern of official exam documents with the interdisciplinarity, the objective was to investigate whether, on the same questions, there was an interdisciplinary work. For such investigation, the research anchored in the considerations of Ivani Fazenda (1979/2002). The methodology included the analysis of two official documents, Portaria MEC n° 438, de 28 de Maio de 1998, which establishes the exam in 1998, and Edital n° 10, de 14 de Abril de 2016, which focused on the 2016 edition in order to investigate how ENEM was specifically configured in the 1998 and 2016 editions and whether the questions actually met the specified skills and abilities. The analysis evidenced that the official documents were built under the interdisciplinary precept and privileged the evaluation of different languages. It was verified that the questions of both editions presented interdisciplinarity, and the need of interaction of the discursive competences for the understanding of the base text. In the 1998 edition, a discursive *ethos* of a less fixed enunciator in relation to 2016 was constituted, marked by the construction of a "teach image" or didactic scenography in the questions. The discursive *ethos* of the 2016 questions demonstrated a deletion of the enunciator, in favor of an objective and technical tone.

**Key-words:** ENEM; discursive competence; discursive *ethos*; questions

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Interação de fatores na constituição do <i>ethos</i> discursivo .....	44
Figura 2. Matriz de Análise de Desempenho do ENEM 1998 .....	63
Figura 3. Artigo 1º que versa sobre os objetivos do ENEM .....	78
Figura 4. Artigo 2º sobre a caracterização do ENEM .....	81
Figura 5. § 1º sobre as competências a serem avaliadas .....	87
Figura 6. Incisos I,II,III,IV,V,VI,XI,XII,XIII e XIV em relação às habilidades associadas à Competência I do ENEM 1998.....	88
Figura 7. Incisos I,VII,VIII,IX,X,XII,XIII,XIV,XV,XVII,XVIII,XX e XXI em relação às habilidades associadas à Competência II do ENEM 1998.....	90
Figura 8. Incisos I, II, III, IV, VII, XII, XIII, XV, XVI, XVII, XIX e XXI em relação às habilidades associadas à Competência III do ENEM 1998.....	93
Figura 9. Incisos III,VI, XIII, XV, XVI, XIX, XXI em relação às habilidades associadas à Competência IV do ENEM 1998.....	97
Figura 10. Incisos III, V, VII,VIII, XIV, XVI, XVII, XVIII e XIX em relação às habilidades associadas à Competência V do ENEM 1998 .....	99
Figura 11. Matriz de Eixos cognitivos, Competências e Habilidades do ENEM 2016.....	102
Figura 12. Eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento no ENEM 2016. ....	110
Figura 13. Competência de área I e habilidades de área correspondentes do eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 6.....	112
Figura 14. Competência de área II e habilidades de área correspondentes ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	113
Figura 15. Competência de área III e as habilidades de área correspondentes ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	114
Figura 16. Competência de área IV e as habilidades de área correspondentes ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	115
Figura 17. Competência de área V e as habilidades de área correspondentes ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	116
Figura 18. Competência de área VI e habilidades de área referentes ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	117
Figura 19. Competência de área VII e habilidades de área relacionadas ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	118

Figura 20. Competência de área VIII e habilidades de área relacionadas ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	119
Figura 21. Competência de área IX e habilidades de área relacionadas ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	121
Figura 22. Questão 03 da edição 1998 do ENEM .....	125
Figura 23. Questão 04 da edição 1998 do ENEM. ....	131
Figura 24. Questão 08 da edição 1998 do ENEM .....	134
Figura 25. Questão 17 da edição 1998 do ENEM .....	140
Figura 26. Questão 33 da edição 1998 do ENEM .....	144
Figura 27. Questão 97 da edição 2016 do ENEM .....	149
Figura 28. Questão 100 da edição 2016 do ENEM .....	153
Figura 29. Questão 105 da edição 2016 do ENEM .....	158
Figura 30. Questão 116 da edição 2016 do ENEM .....	163
Figura 31. Questão 124 da edição de 2016 do ENEM .....	168

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1. Distribuição nos níveis de acertos em percentagem no ENEM 2018 .....	64
Gráfico 2. Participantes, em percentagem, do ENEM 1998, por sexo .....	64
Gráfico 3. Participantes, em percentagem, do ENEM 1998, por idade.....	65
Gráfico 4. Participantes, em percentagem, do ENEM 1998, por etnia.....	65
Gráfico 5. Quantidade de candidatos por notas na prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias do ENEM 2016 .....	70
Tabela 1. Competências gerais do ENEM 1998.....	60
Tabela 2. Recorte da tabela de habilidades do ENEM 1998 .....	62
Tabela 3. Caracterização do <i>corpora</i> de pesquisa por edição ENEM .....	72
Tabela 4. Percurso teórico-metodológico de análise do <i>corpora</i> .....	73
Tabela 5. Organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento no ENEM 2016.....	104
Tabela 6. Esquema comparativo entre as edições do ENEM 1998 e 2016 .....	122
Tabela 7. Esquema comparativo entre as questões do ENEM 1998 e 2016 .....	173

## **LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

AD – Análise do Discurso

BM – Banco Mundial

CESGRANRIO – Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio

CMES – Conferência Mundial sobre Ensino Superior

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FD – Formação Discursiva

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FHC – Fernando Henrique Cardoso

G1 – Portal de Notícias da Globo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFETS – Instituto Federal de Educação Tecnológica

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PPA – Plano Plurianual

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PROVÃO – Exame Nacional de Cursos

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SISU – Sistema de Seleção Unificado

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS TEORIAS DE APOIO .....</b>	<b>23</b>
1.1 Universo discursivo .....	26
1.2 Leis do discurso .....	32
1.3 De “ <i>texere</i> ” ao conceito de texto para a Análise do Discurso .....	33
1.4 Linguagem na perspectiva discursiva .....	34
1.5 Interdisciplinaridade: Uma <i>atitude</i> .....	36
<b>CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE <i>ETHOS</i> DISCURSIVO .....</b>	<b>39</b>
2.1 <i>Ethos</i> : De Aristóteles às suas reverberações discursivas .....	39
2.2 Da noção de <i>ethos</i> discursivo .....	40
2.3 <i>Ethos</i> discursivo e cena de enunciação .....	42
<b>CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES SOBRE COMPETÊNCIA DISCURSIVA .....</b>	<b>45</b>
3.1 Competência discursiva: Diversas competências .....	45
3.2 Noção de competência no campo linguístico .....	45
3.3 Da competência discursiva .....	47
3.4 Quadro genérico e competência genérica .....	49
3.5 Do conceito de formação discursiva .....	51
<b>CAPÍTULO 4 – ENEM EM SUA ESPECIFICIDADE .....</b>	<b>54</b>
4.1 Prospecto educacional do Brasil na década de 90 .....	54
4.2 Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 e ENEM 98.....	56
4.3 No Brasil, a primeira década do século XXI: Plano de acesso ao ensino superior .....	65
4.4 Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016 e ENEM 2016.....	68
<b>CAPÍTULO 5 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS ANALÍTICAS .....</b>	<b>71</b>
5.1 Procedimentos de análise e o <i>corpora</i> de pesquisa.....	71
<b>CAPÍTULO 6 – ANÁLISE: DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENEM EM PERSPECTIVA DISCURSIVA .....</b>	<b>76</b>
6.1 Documentos oficiais .....	76
6.2 Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998.....	77
6.2.1 Dimensão de “cidadão” e cidadania: Um discurso político? .....	79
6.2.2 Dimensão da avaliação de competências e habilidades .....	82

6.2.3 Competências e habilidades .....	85
6.3 Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016.....	101
6.3.1 Variáveis relacionadas com a reorganização do exame por áreas do conhecimento.....	103
6.3.2 Interdisciplinaridade no ENEM 2016.....	107
6.3.3 Competências e habilidades da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	110
6.3.4 Prospecto comparativo do ENEM 1998 e 2016: Considerações gerais .....	122
<b>CAPÍTULO 7 – <i>ETHOS</i> DISCURSIVO E COMPETÊNCIA DISCURSIVA</b>	
<b>EM QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENEM 1998 E 2016 .....</b>	<b>124</b>
7.1 Questões de 1998 .....	124
7.1.1 Questão 03 .....	125
7.1.2 Questão 04 .....	131
7.1.3 Questão 08 .....	134
7.1.4 Questão 17 .....	140
7.1.5 Questão 33 .....	144
7.2 Questões de 2016 .....	148
7.2.1 Questão 97 .....	149
7.2.2 Questão 100 .....	153
7.2.3 Questão 105 .....	158
7.2.4 Questão 116 .....	163
7.2.5 Questão 124 .....	168
7.3 Prospecto comparativo entre as questões 1998 e 2016.....	173
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>188</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma porta de acesso ao ensino superior, legitimando-se no imaginário social através de *slogans* como “um ensaio para a vida” ou “sua porta aberta para um caminho de oportunidades”, por exemplo. Esse fato propaga o discurso de prosseguimento dos estudos ou ingresso no mercado de trabalho de uma forma democrática e acessível à população. Observa-se, entretanto, que por ser um mecanismo de seleção para as universidades, em especial as federais, o seu movimento pressupõe também a exclusão.

A composição das questões que perfazem a prova não pode ser observada simplesmente como uma somatória de conhecimentos e habilidades escolares, mas como um recorte discursivo da realidade escolar e social, de uma maneira geral.

O exame foi criado a partir da reformulação das Leis Diretrizes Bases da Educação (LDB) promulgada em 1996, que passou a considerar a avaliação educacional como uma medida estratégica para a promoção da melhoria da qualidade do ensino no país. (BRASIL, 1998b). Ao se considerar o ENEM na dimensão deste trabalho, é importante mencionar o fato de que a avaliação é palco de uma intensa disputa por acesso ao ensino superior que põe em discussão o processo de seleção dos candidatos e a oferta de vagas, especialmente no ensino superior público, através das universidades federais.

A partir da LDB de 1996, a União fica encarregada de promover o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, repassando para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a tarefa de implementar as políticas de avaliação estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Inicialmente, o INEP desenvolveu ações no sentido de consolidar e aperfeiçoar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tinha por objetivo avaliar o ensino fundamental e o médio, além da criação do Exame Nacional de Cursos, O “Provão”, substituído em 2004 pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que avaliava especificamente o ensino superior. Entretanto, estas duas medidas apenas realizavam avaliações em relação às instituições e aos sistemas de ensino superior; faltava ainda cumprir a meta da avaliação de desempenho individual no final da escolaridade básica, meta de trabalho estabelecida pelo então ministro Paulo Renato Souza, e que buscava aferir “o desenvolvimento das competências individuais em consonância com o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998b, p. 7). Após diversos estudos, a proposta do ENEM foi estruturada no final de 1997, sendo implementada em 1998, com o primeiro exame realizado nacionalmente.



Após diversas edições, o exame passou por reformulações a fim de se adequar às necessidades do ensino básico brasileiro. A portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998 inaugura o exame, às suas reformulações sucedem as portarias MEC nº 109, de 27 de maio de 2009 e INEP nº 144, de 24 de maio de 2012.

O ENEM constitui-se em uma avaliação que busca uma diferenciação entre as demais que o MEC/INEP realiza, pois visa ao desempenho individual e a participação dos estudantes é de caráter voluntário. No documento relatório oficial do INEP referente à prova de 1998, primeira edição do exame, caracteriza-se o ENEM com o caráter de “prestação de serviço” à sociedade (BRASIL, 1998b, p. 7), o que justificaria que a prova seja arcada financeiramente de forma parcial pelo MEC, repassando assim o restante dos recursos aos participantes na forma da taxa de inscrição, que em 1998 era de R\$ 20 passando para R\$ 82 na edição de 2017.

Com a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004, observa-se uma popularização do exame (LEAL *et al.*, 2015), pois institui-se também uma política de bolsas de estudos a partir da nota obtida no exame. Em 1998, o número de candidatos participantes foi o de 157, 2 mil inscritos, em 2006, após a implantação do PROUNI, o número atingiu 3,7 milhões de participantes e em 2014, já com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), adotado em 2009 e que disponibiliza vagas em universidades públicas, o número de inscritos ultrapassou 9,5 milhões (LEAL *et al.*, 2015).

Os números de adesão ao ENEM demonstram a grande visibilidade e como se deu o seu crescimento e popularização. Observa-se aí que a prova se constituiu, ao longo de suas edições, como o instrumento legitimado de avaliação da educação no país, tendo suas bases na premissa de ser adotada como uma estratégia de melhoria da qualidade do ensino e por ditar as bases para o processo educacional, a partir das políticas públicas que se definem sob a égide da avaliação. Diante de uma possibilidade de alcance tão expandida como o ENEM apresenta, faz-se importante analisar os processos discursivos da avaliação, propondo uma relação com os efeitos de sentido depreendidos na relação entre educação e exame em larga escala.

O ensino superior é caracterizado como uma possibilidade de ascensão social, na lógica hierárquica historicamente estabelecida entre as classes. Políticas sociais do Governo propõem na sociedade a superação do hiperativo histórico, entretanto, há de se pensar sobre as condições em que tais políticas são implementadas e quais discursos elas propagam, a fim de se vislumbrar uma dimensão de democracia que englobe não somente iniciativas sociais e

determinados programas de assistência, mas também o direito à educação de qualidade, desde o ensino fundamental até o superior, de forma digna.

Como diversos autores já pontuaram (Lima, 2013 e Frigotto, 2010, dentre outros), a massificação do acesso ao ensino superior por meio de políticas públicas não resolve nem erradica as desigualdades sociais e não promove, horizontalmente, o direito ao acesso e, sobretudo, à permanência e democratização de oportunidades. As tensões entre grupos sociais diversos se acentuam, apresentando, cada qual à sua perspectiva, um posicionamento em relação ao processo de apropriação e expropriação da universidade pelos sujeitos. Como Lima (2013) pontua, a ótica de democratização do ensino superior no Brasil somente alcançará êxito quando humanizar, democratizar e universalizar os espaços acadêmicos, não se limitando a medidas paliativas que se preocupam em esvaziar as vozes, não permitindo, assim, silenciamentos em detrimento de uma mudança substancial.

Os estudos do discurso caracterizam-se como um campo de pesquisa que, em seu desenvolvimento, reúne disciplinas diversas e, desta maneira, agrupa métodos e categorias de análise que procuram tomar consciência da heterogeneidade discursiva presente nos diversos grupos sociais. Eles muito têm a contribuir para o debate e reflexão da política de avaliação do ENEM, exercício este que trabalho se propõe a realizar, uma vez que empreender estudos pelas teorias de linguagem permite que o pesquisador se depare com uma multiplicidade de caminhos para a compreensão de fenômenos linguísticos e sociais.

Diante de um cenário social heterogêneo e cada vez mais globalizado, de atividades múltiplas e interações dos mais variados tipos, uma disciplina que se proponha a refletir sobre a temática precisa congrega um instrumental teórico também múltiplo, assim, a Análise do Discurso apresenta em sua conformação uma característica que a diferencia de outras disciplinas de estudos da Linguagem: a convergência de correntes teóricas multidisciplinares, como Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, História, dentre outras. Por apresentar esta conformação híbrida, a AD propõe um diálogo com diferentes áreas do conhecimento para se entender e pesquisar o fenômeno de linguagem.

Considerando a multiplicidade de áreas de interesse da AD, este estudo se debruça sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. Esta escolha se justifica pelo fato de que a política avaliativa do ENEM constitui-se em um dos principais instrumentos de verificação do ensino médio brasileiro, quantificando, por meio de suas questões de múltipla-escolha e pela redação, as competências e habilidades dos candidatos, como são propostos nas Portarias e Editais de publicação do exame. Esse levantamento, por sua vez, torna-se direcionador das políticas

nacionais de educação e, a cada ano, o exame vem ganhando maior dimensão política e social, conquistando legitimidade ao longo de suas sucessivas edições.

Esta pesquisa, ancorada nos preceitos da Análise do Discurso de linha francesa, especificamente nos estudos de Maingueneau (1997; 2004; 2008a, 2008b; 2012; 2015), tem como **objetivo geral**:

- Analisar a relação entre as competências discursivas e o *ethos* discursivo do enunciador em 10 questões de Língua Portuguesa das edições 1998 e 2016 do ENEM.

Para além do objetivo geral apresentado, destacam-se ainda os seguintes **objetivos específicos** sobre os quais este estudo se debruça:

- Caracterizar os objetivos gerais dos exames, as competências e habilidades requeridas do candidato em cada edição através da Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 e o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016;
- Analisar de que formas as competências discursivas são requeridas nas questões e avaliar se atendem à matriz de competências e às habilidades e de cada edição;
- Analisar se as questões se constroem interdisciplinarmente e propor uma relação com as competências discursivas;
- Analisar como o *ethos* discursivo é constituído, a partir da apreensão das marcas linguístico-discursivas nos enunciados de cada uma das questões eleitas; e
- Propor uma relação entre o *ethos* discursivo apreendido e as competências discursivas.

Para tanto, estabeleceu-se nos limites desta pesquisa a delimitação do recorte temático dos anos 1998 e 2016, pois tal recorte evidencia a possibilidade de se apreender duas cenas enunciativas específicas da prova de Língua Portuguesa do ENEM, a fim de que sejam abordadas as questões correlatas ao *ethos* discursivo do enunciador da questão e a relação com as competências discursivas requeridas do candidato, em uma ótica comparativa. Propõe-se, ainda, lançar reflexões sobre o conceito de interdisciplinaridade, tal como é abordado por Fazenda (1979/2002), a fim de verificar como as questões se constroem e se existe uma preocupação em articular conhecimentos de diferentes áreas.

Além disso, o recorte temático levou em consideração a possibilidade de se refletir como as transformações sociais se relacionaram em uma possível (re)construção dos enunciados da prova, ou em outras palavras, como se dá o desenvolvimento dos diferentes temas e das problemáticas abordadas no exame ao longo dos anos, além da própria configuração do

exame através dos editais de publicação. E, sobretudo, de que forma essas transformações discursivas se relacionam com a tríade história, ideologia e sociedade, elementos indissociáveis de uma análise discursiva e relacionados com a produção qualquer enunciado.

Adjacente a esta discussão, propõe-se uma **questão** que está no limiar desta investigação:

- Qual a relação entre as competências discursivas e o *ethos* discursivo do enunciador em 10 questões de Língua Portuguesa do ENEM 1998 e 2016?

Tendo em vista os objetivos apresentados, este trabalho se vale da abordagem qualitativa<sup>1</sup>, uma vez que busca, através de levantamento bibliográfico e análise textual e discursiva, atingir os objetivos apontados anteriormente, a partir das questões de Língua Portuguesa que compõem a prova do ENEM.

Em relação aos procedimentos metodológicos, as etapas compreendem o levantamento bibliográfico relacionado ao assunto; organização e levantamento das 10 questões que compõem o *corpora*, de acordo com os anos de edição, o de 1998 e 2016; análise da Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 e do Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, visando a caracterizar os exames de acordo com as matrizes de competências e habilidades; análise das competências discursivas requeridas nas questões e verificação se estas atendem às matrizes de competências e habilidades previstas na Portaria e no Edital; análise das questões em relação ao critério da interdisciplinaridade, visando a depreender se elas se constituem a partir deste preceito; análise do *ethos* discursivo do enunciador das questões, verificando se ele se relaciona com as competências discursivas requeridas dos candidatos.

Os estudos voltados para o *ethos* discursivo abarcam principalmente duas questões: a legitimação de um discurso inscrito em uma dada instituição discursiva e a adesão do interlocutor ao posicionamento ideológico presente no discurso. Estudos nessa temática são relevantes, uma vez que permitem compreender como a construção da imagem do enunciador, por meio da enunciação, é atuante no processo de adesão dos sujeitos ao discurso, e, consequentemente, na persuasão do co-enunciador, fato que pode ser observado nas mais variadas situações, desde as explicitamente argumentativas às que não necessariamente se dirigem ao objetivo. Segundo Citelli (2004), todo e qualquer texto/discurso é persuasivo; o que varia é o grau de persuasão em cada um, tendo em vista os objetivos a que eles se propõem.

---

<sup>1</sup> O delineamento dessa abordagem será desenvolvida no capítulo 5.

Em um exame de seleção, compreender um enunciado requer que o candidato mobilize competências discursivas diversas, crie hipóteses e construa um contexto de produção do enunciado que não é dado previamente. Todo esse processo é fundamental para ser bem sucedido na escolha de uma das alternativas disponíveis.

Para Baltar (2003), a competência discursiva só pode ser desenvolvida pelos alunos nas diferentes atividades de linguagem e na interação verbal, por meio da diversidade de gêneros discursivos. Ou seja, o aluno discursivamente competente reflete sobre seu próprio texto, situando-o dentro de um gênero discursivo, pertencente a um ambiente discursivo, a fim de atingir objetivos sócio-comunicativos específicos, (em uma relação dialógica), além de compreender as possibilidades de expressão que os gêneros discursivos permitem nas diferentes situações sociais.

Esta dissertação está estruturada em 7 capítulos. O capítulo 1 é destinado a abarcar os conceitos teóricos utilizados na análise do *corpora* de pesquisa e na delineação do arcabouço discursivo que permeia as discussões: o conceito de discurso; de texto; a noção de linguagem adotada; e o conceito de interdisciplinaridade, segundo Ivani Fazenda (1979/2002).

Ainda na conceituação do arcabouço teórico, o capítulo 2 propõe considerações sobre a conceituação de *ethos* discursivo e as cenas enunciativas. O capítulo 3 versa sobre a noção de competência discursiva e formação discursiva, segundo Maingueneau (1997; 2004; 2008a; 2008b; 2012; 2015). É importante salientar que optamos, no presente trabalho, por efetivar a apresentação dos conceitos que, de fato, serão retomados na análise. Tal opção foi adotada, uma vez que se entendeu que:

1. No recorte e apresentação do instrumental teórico específico, é importante que se explicitem os principais que serão utilizados, para que se empreenda uma discussão detalhada de tais aportes no contexto da pesquisa;
2. Tais conceitos são direcionadores do olhar do pesquisador ao objeto de estudo.

O capítulo 4 propõe uma visão do contexto histórico-social que permeia as edições de 1998 e 2016, apresentando, sobretudo, um panorama do prospecto educacional na década de 90 e na primeira década do século XXI no Brasil. Focaliza-se, em específico, a configuração dos documentos oficiais analisados, pela descrição dos artigos presentes nos documentos.

O capítulo 5 traz a metodologia de pesquisa adotada, elencando a descrição e critérios de eleição do *corpora* e os procedimentos de análise. O capítulo 6 introduz o percurso analítico da pesquisa, inicialmente, abarcando a Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998, por meio da análise dos objetivos do exame, a caracterização do ENEM e levantamento e análise

da matriz de competências e habilidades. Em um segundo momento, nesse capítulo, a análise perpassa o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, seguindo o mesmo esquema de análise.

O capítulo 7 percorre a análise das questões de Língua Portuguesa de 1998 e 2016 com o objetivo de se depreender as competências discursivas e o *ethos* discursivo subjacente às questões e nelas requeridas. O movimento de análise se desenvolve, em primeiro plano, no propósito de verificar as competências discursivas exigidas nas questões e se elas atendem às matrizes de competências e habilidades previstas na Portaria MEC nº 438 e no Edital nº 10. Em um segundo momento, passa-se a analisar se há uma correlação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. Por fim, verifica-se a constituição do *ethos* discursivo, por meio da depreensão de marcas linguístico-discursivas, propondo uma correlação com as competências discursivas. Por último, apresentam-se as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

Este estudo se justifica por se voltar à reflexão sobre o uso da língua de forma situada por meio das competências discursivas e a constituição do *ethos* discursivo, visando a uma formação de sujeitos para atuação crítica na sociedade, e por voltar o olhar para a (re)constituição do ENEM, um olhar multifacetado sobre razões de sua emergência e reformulação, seu contexto histórico, objetivos e funções, além dos conhecimentos e expectativas da avaliação.

Espera-se que esta dissertação possa lançar contribuições no que se refere ao estudo das competências discursivas e seu modo de interação no processo de compreensão textual, além de propor reflexões sobre a constituição do *ethos* discursivo, evidenciando as escolhas linguístico-discursivas presentes nas questões que permitem entrever a imagem do enunciador.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE APOIO

Como se evidencia ao longo deste trabalho, partilha-se o constructo teórico da Análise do Discurso de linha francesa. Esta seção se inicia com o objetivo de especificar a abordagem teórica adotada nesta pesquisa.

Apesar de este trabalho partilhar o constructo teórico da Análise do Discurso (AD), não se pode negar que o pensamento sobre a linguagem tem suas origens mais remotas no campo da Filosofia, sobretudo no que diz respeito à problematização em relação à ideia de que a linguagem é uma mera representação do real. Este estudo não tem a pretensão de explorar de forma extensa os eixos filosóficos sobre o entendimento da linguagem. Conceituar resumidamente tais ascendências e percorrer alguns pontos, permite vislumbrar o espaço específico no qual esta dissertação se insere.

Com a pretensão delimitada, a princípio, como Martins (2007) aponta, ao se refletir sobre as perguntas sobre as quais a filosofia da linguagem se debruça, surge preponderantemente a questão do *sentido*. Pode-se tomar o interesse pela linguagem a partir o empreendimento filosófico do pensamento grego, desde o legado filosófico dos sofistas, geralmente atribuído como *relativismo* (MARTINS, 2007), no qual se alude a tese da impossibilidade de verdades universalmente válidas e irredutíveis, dissociadas das variáveis experiências humanas, ou em outras palavras, a concepção de que linguagem não diz meramente o real. Como Górgias pontua: “o discurso não manifesta o objeto exterior; pelo contrário, é o objeto exterior que se manifesta no discurso” (Fragmento B, III *apud* MARTINS, 2007). Por essa perspectiva, ainda que se pudesse conhecer o real, não seria possível dizê-lo. O sentido se constrói não como algo fixo, mas através de “brechas” que colocam as coisas a *fazer sentido*.

Platão, ao criticar a sofística, propõe um exercício da linguagem na qual a verdade prevalece sobre o consenso, caracterizando o *essencialismo*. As coisas, nesse sentido, são dotadas de uma *essência* real de existência, pois a linguagem - entendida como um instrumento utilizado nas atividades - exige que se reconheça a verdade como algo não ilusório ou relativo. Por esse viés, o uso da linguagem pelos sofistas, relativa e variável em relação ao sentido, era considerado “perniciosa”, como se conferisse a discursos falsos verdades aparentes.

A breve explanação sobre os dois ângulos básicos do pensamento antigo em relação ao entendimento da linguagem denota uma tensão entre a concepção de “verdade”, e especialmente, o valor concedido ao sentido. As perspectivas relativista e essencialista oferecem correspondências históricas nos estudos filosóficos e também informam os estudos

da Linguística, manifestando-se, de acordo com Martins (2007), no estruturalismo de Saussure, no gerativismo ou nas abordagens pragmáticas sobre a linguagem. A própria teoria à qual este trabalho se filia, a Análise do Discurso, mesmo que indiretamente, encontra suas raízes na Filosofia e sempre retorna a este caminho, a fim de investigar o seu próprio projeto de ciência.

O espaço da AD nesta tradição histórica de estudos sobre a linguagem pode ser analisado através da ótica de ruptura (POSSENTI, 2007). A produção de conhecimento, por essa ótica, pode ser observada não como “acumulação”, mas por um processo de reconfiguração das práticas.

Nas palavras de Possenti (2007),

O conhecimento não se produz por acumulação, mas por saltos e mudanças de rumo em relação às etapas anteriores. As novas teorias não são vistas como desenvolvimento e sofisticação das anteriores, mas como efeito, em boa medida, de seu abandono, seja por estarem “esgotadas”, seja porque novas problemáticas, novas vontades de verdade tomam seu lugar, tanto teórica quanto politicamente. (p. 355)

Por essa reflexão, ao se retomar a reflexão do sentido, trazida através da filosofia da linguagem, observa-se que a AD apresenta uma versão que associa o conceito a uma formação discursiva: os “efeitos de referência” que um determinado termo produz, ou a posição de referência que assume em relações a outras palavras e expressões. É a partir dessas relações que se constrói o *efeito de sentido*.

O desenvolvimento dos estudos discursivos, como aponta Maingueneau (2015), provocou certa “vigilância” sobre as produções verbais, nas quais atividades cotidianas como o trabalho em um *call Center*, ou em *marketing* e propaganda, passaram a ser analisados por procedimentos cada vez mais sofisticados na interpretação de dados, não somente por analistas de discurso, mas pela sociedade de maneira geral, em espaços cada vez mais democráticos. Este debate ocorre também no ambiente digital, por meio de fóruns, redes sociais e mídias digitais, delegando aos indivíduos a possibilidade de exprimir sua opinião sobre o tema apresentado.

Por esse viés, percebe-se que o intercâmbio de opiniões sobre os mais variados assuntos abrange, mesmo que não “oficialmente”, um trabalho de análise discursiva, apontando o discurso como uma forma de dar vazão às reflexões sobre os poderes que a fala pode exercer sobre o Outro. Esta preocupação – quanto aos poderes da fala sobre o Outro – encontra correspondências na Antiguidade. Os sofistas eram considerados mestres da oratória e retórica, e, comumente, associava-se uma ideia às suas contribuições intelectuais no campo linguístico, como se manipulassem a linguagem, a fim de defender os próprios interesses.



Observa-se então um gérmen em relação à eficiência da linguagem sobre os interlocutores, que desemboca, contemporaneamente, em estudos discursivos como a AD.

Percebe-se que os estudos de discurso foram difundidos, sobretudo na França, por meio de publicações como a *Análise automática do Discurso* (1969/1997) de Michel Pêcheux que, em sua conformação marxista, propunha uma decomposição do texto, a fim de desvendar a “opacidade” do discurso, em um trabalho conjunto com a psicanálise de J. Lacan, o marxismo de L. Althusser e a linguística estrutural. Houve também a contribuição da *Arqueologia do Saber* (1969/2008) de Michel Foucault que, em contraste com os estudos de Pêcheux, refutava a ideia de “inconsciente textual”, baseando a análise na singularidade de seu acontecimento.

Assim, mesclando as contribuições desses pesquisadores, além de outros como J. Dubois, E. Goffman, L. Wittgenstein, Bakhtin, Charaudeau e Maingueneau, a Análise do Discurso vai se debruçar sobre *corpora* variados, congregando, ainda, saberes da Pragmática, da teoria da enunciação e da linguística textual, com o objetivo de construir seu quadro metodológico de investigação.

Observa-se, mais recentemente, o aparecimento de pesquisas cada vez mais diversificadas, desvelando novos objetos teóricos e a inserção em um espaço de pesquisa “globalizado” (MAINGUENEAU, 2015), no qual o universo e as fronteiras de investigação encontram-se cada vez mais expandidas, não sendo possível reduzir o conceito de Análise do Discurso a um determinado tipo de *corpora*. Apesar dos *corpora* variados, identifica-se que as pesquisas que tomam a AD como quadro teórico partem sempre da inseparabilidade entre texto e o *quadro social* que subjaz à produção e à circulação do enunciado.

A Análise do Discurso pode ser caracterizada como uma disciplina no interior dos estudos do discurso (MAINGUENEAU, 1995/2015). O discurso não é visto como previamente dado, mas é construído na relação com os lugares sociais que os tornam possíveis e que eles tornam possíveis. Nas palavras de Maingueneau (2015, p. 47): “Os objetos da análise do discurso não são, então, nem os funcionamentos textuais, nem a situação de comunicação, mas o que os amarra por meio de um dispositivo de enunciação simultaneamente resultante do verbal e do institucional.”

O discurso só é verdadeiramente estudado a partir da abordagem escolhida e dos interesses específicos sobre os quais a disciplina se funda. Os diferentes pontos de vista podem se complementar no trabalho científico, uma vez que as diversas correntes de estudo não se encerram em si mesmas, criam, ao contrário, espaços de confronto a partir de seu aparato conceitual e metodológico específico. Este fato –o confronto criado entre as disciplinas- é particularmente visível na AD, dada a sua natureza interdisciplinar.

Efetivamente, entende-se neste trabalho que o discurso é uma “forma de ação” que se estende para além da frase e que pressupõe a interatividade, na qual os interlocutores coordenam suas enunciações em um dado contexto social, adquirindo sentido no bojo de um interdiscurso. (MAINGUENEAU, 2015). A visão adotada neste trabalho é a de que o discurso é o lugar de interação entre os sujeitos. A noção de interatividade é pilar na obra de Mikhail Bakhtin (1929/1981). Segundo o autor, a produção da linguagem é feita dialogicamente no fluxo da história e continuamente na comunicação verbal. A enunciação verbal pressupõe a alteridade, a presença do Outro, que se realiza na interlocução, isto é, na possibilidade de diálogo e réplica. O *dialogismo* de Bakhtin considera que todo enunciado, para ser compreendido, precisa representar um entrecruzamento de diversas vozes, ou seja, não é uma prática individual. Portanto, os enunciados são cadeias dentro da história, que contém diferentes vozes de épocas diferentes. A pluralidade de vozes que pode ser apreendida em um enunciado é caracterizada por Bakhtin como *polifonia*.

Feito esse aparte, apresentam-se os elementos conceituais fundamentais para a análise do *corpora* desta dissertação.

### 1.1 Universo discursivo

No uso corrente, as reverberações do termo “discurso” são múltiplas e abarcam desde um uso restrito do termo, designando objetos de análise, como o “discurso pedagógico” ou o “discurso publicitário”, por exemplo, à apresentação de um ponto de vista em relação a esses objetos, analisando não somente os conteúdos, mas todo o dispositivo comunicacional, as normas às quais o texto se submete, os grupos que se relacionam a ele etc. Observam-se empregos ampliados do termo que não se limitam aos estudos linguístico-discursivos, mas estendem-se a teorias ancoradas nas ciências humanas e sociais.

O termo “análise do discurso” foi introduzido, de forma inaugural, por Z. Harris na obra *Discourse Analysis*, publicada em 1952. Na obra, Harris empregava o termo “análise” em seu sentido etimológico, o de decomposição, e o termo “discurso” para designar uma unidade linguística constituída por frases. O projeto do autor era, assim, o de propor um método de investigação da coesão de enunciados falados e escritos, analisando a estrutura dos textos. Harris (1952) abria, ainda, a possibilidade de relacionar as regularidades textuais, obtidas por meio da análise de pronomes e de alguns grupos de palavras, principalmente, com fenômenos sociais. A primeira definição de discurso, oferecida por Harris (1952), parece se assemelhar mais fortemente com a Linguística Textual do que com a Análise do Discurso.

De maneira geral, o desenvolvimento do termo “discurso” se beneficiou, sobretudo, de contribuições advindas dos estudos filosóficos e linguísticos e foi a França um dos pólos de divulgação e produção dos estudos discursivos, estabelecendo um construto teórico e metodológico específico.

Maingueneau (2004) pontua que, comumente, a noção de discurso é utilizada para conceber alguma modificação no entendimento da linguagem. Essa mudança, geralmente, é resultado da influência de diversas correntes das ciências humanas reunidas sob a caracterização de “pragmática”. Possenti (2007), na linha de pensamento do teórico francês, aponta que as ocorrências da palavra discurso no campo das ciências humanas, incluindo a própria linguística, denotam, na maior parte das vezes, algum elemento “extra” que compõe o entendimento que se tem sobre o funcionamento da língua. Este ingrediente, por sua vez, relaciona-se a fatores históricos, antropológicos, sociológicos, cognitivos etc.

A instabilidade do conceito, com suas polivalências, oferece a possibilidade de uma nova apropriação do termo “discurso” em um processo de ruptura com os entendimentos anteriores, a fim de transgredir o senso comum e outras teorias na criação de um pensamento científico. A Análise do Discurso propõe um corte epistemológico no conceito de discurso, rompendo com o que a linguística e outras áreas das ciências humanas propunham sobre o termo.

Através de sua ótica, a AD não aceita que expressões tenham um sentido que poderia ser recuperado por meio do acesso ao autor da obra; ou que exista apenas *um* sentido e interpretação verdadeiros (concepções presentes na linguística histórica). Não há, por este viés, a premissa de uma intenção do autor, expressa como sua interpretação unívoca do texto; interpretação esta que não considera a conjuntura social de produção, sendo descrita apenas como uma “cena cultural” e, portanto, sem as marcas ideológicas nele arraigadas.

A AD pressupõe uma língua polissêmica e opaca, não sendo possível a existência de um sentido unívoco para os textos, pois a própria enunciação estaria relacionada aos efeitos da ideologia e das condições de produção. Em relação à linguística histórica, a AD rompe com a concepção de autor, sujeito e conjuntura e, também, com a ideia de sentido como um projeto do autor. (POSSENTI, 2007).

Maingueneau (2015) esclarece que precisamente nos estudos linguísticos, o termo “discurso” entra em três oposições principais: entre *discurso* e *frase*; entre *discurso* e *língua*; e entre *discurso* e *texto*. A separação dos conceitos de discurso, frase, língua e texto se dá, neste capítulo, por motivos didáticos, pois são conceitos inter-relacionados. Para os fins deste trabalho, considera-se importante uma tentativa de diferenciação.

A primeira oposição, entre discurso e frase, caracteriza o discurso como uma unidade linguística “transfrástica”, ou seja, constituída a partir de encadeamento de frases. A segunda oposição, entre discurso e língua, opõe a língua, concebida como um sistema, a seu uso em contexto. Encontra-se nesta oposição forte influência da oposição língua/fala de Saussure. A terceira oposição, entre discurso e texto, marca a dicotomia mais latente, pois ambos os termos, corriqueiramente, nem sempre são utilizados considerando suas diferenciações. A dupla formada pelos conceitos de discurso e texto, segundo Maingueneau (2015), remete à polaridade constitutiva de todo estudo da comunicação verbal, pois,

[...] a fala se apresenta ao mesmo tempo como uma atividade e como uma configuração de signos a analisar. Bastam transformações ideológicas ou inovações tecnológicas (as duas estão, em geral, associadas) para modificar profundamente as condições da textualidade e, conseqüentemente, a relação entre texto e discurso. Ela deve ser levada em conta em cada tipo ou gênero de discurso que se estuda, em função das questões que o pesquisador se põe e de suas escolhas metodológicas. (MAINGUENEAU, 2015, p. 41)

Observa-se que o emprego do termo “texto”, por razões diferentes, interessa à Análise do Discurso. A distinção frequentemente adotada entre os termos “texto” e “discurso” estabelece o seguinte: o primeiro é o material com o qual os analistas do discurso trabalham; por sua vez, ele é constituído pelo discurso. Essa distinção será pormenorizadamente abordada na próxima seção.

As aparições do conceito de discurso são variáveis de acordo com os pressupostos de cada corrente teórica e mobilizam determinadas “ideias-força”. Os pesquisadores filiados à problemática discursiva, especificamente, tendem a associar à língua a atividade comunicacional e os diversos tipos de saberes mobilizados na construção do sentido. É esta perspectiva que distingue a AD: pela maneira como uma dada sociedade se constrói e interage por meio da comunicação, promovendo um equilíbrio da reflexão entre os fatos correlatos ao funcionamento do discurso, e a compreensão dos fenômenos de ordem sócio-histórica e psicológica. (MAINGUENEAU, 2015).

Face aos estudos discursivos, em específico à Análise do Discurso, Maingueneau (2015, p. 25-29) oferece um conjunto de “ideias-força” na caracterização do discurso:

(a) O discurso é uma organização além da frase.

O discurso mobiliza estruturas além das sequências de palavras e está submetido a regras de organização que operam em relação aos gêneros do discurso e transversalmente a eles.

(b) O discurso é uma forma de ação

O ato de enunciar é uma forma de ação sobre o outro e não apenas a representação do mundo. Ao enunciar, o enunciador busca uma reação de seu enunciatário. Maingueneau

(2015) retoma os “atos de fala” ou “atos de discurso”, desenvolvidos a partir dos anos 1950 por J.L.Austin e, posteriormente, em 1969, por R. Searle, a fim de mostrar que toda enunciação constitui um ato que visa a modificar uma situação. Ao se integrarem a gêneros do discurso, os atos de fala inscrevem o discurso em atividades socialmente reconhecidas.

(c) O discurso é interativo.

A atividade verbal é uma interatividade que pressupõe dois ou mais parceiros. Na troca oral, essa interatividade perpassa a consciência por parte dos co-enunciadores, de suas enunciações em função da reação do outro, percebendo imediatamente os efeitos causados pela enunciação. Essa interatividade, entretanto, é dificilmente reconhecida em textos escritos, como é o caso do *corpus* deste trabalho. Maingueneau (2015) ressalta que existem tipos de enunciação que não se explicitam como interativas, mas que não se pode reduzir a interatividade à conversação oral. Os textos escritos, apesar de produzidos na ausência do destinatário, que parece passivo, se dão em uma interatividade que é constitutiva de qualquer enunciado. Nessa perspectiva, como qualquer texto, os textos escritos pressupõem a presença de outra instância de enunciação, em relação à qual se constrói o discurso.

(d) O discurso é contextualizado.

Fora do contexto, não se pode atribuir sentido a um enunciado. Essa relação é particularmente problemática no caso de enunciados escritos. Maingueneau (2004) propõe a distinção entre enunciados dependentes e independentes do ambiente. Segundo o autor, os enunciados dependentes são dirigidos a um co-enunciador presente no mesmo ambiente físico do enunciador; no caso dos independentes, os enunciados são dirigidos a um co-enunciador que se encontra em outro ambiente e até em outra época.

Os textos escritos apresentam a peculiaridade, em relação aos orais, de circularem longe de sua origem, encontrar públicos imprevisíveis sem serem concretamente modificados. O autor, por não compartilhar o mesmo espaço do destinatário, vê-se obrigado a prover uma série de informações, a fim de torná-lo compreensível. Por outro lado, há distância entre enunciador e a elaboração de interpretações por parte do leitor (MAINGUENEAU, 2004).

(e) O discurso é assumido por um sujeito.

O discurso para Maingueneau (2015) deve, necessariamente, estar associado a um sujeito, no caso, um EU que se coloca em uma referência temporal e espacial (EU-AQUI-AGORA). Essas referências indicam quem é o responsável pelo enunciado e o contexto de enunciação. Essa categoria é especialmente importante, haja vista que, do ponto de vista da AD, a associação do enunciado a um sujeito não o implica como o ponto de origem soberano, ou

como o detentor único da fala. A fala é relacionada ao dispositivo de comunicação do qual ela provém.

Citando Althusser (1973), Possenti (2007) comenta a categoria de Sujeito na AD:

Penso que se poderia resumir o já breve texto de Althusser nos seguintes enunciados: não há Sujeito, há sujeitos: não há sujeitos da história, há sujeitos na história. Ao dizer que não há Sujeito, o texto de Althusser significa que não existe um ser que satisfaça os predicados tradicionalmente atribuídos a Deus, ao Ego-Cogito, ao Sujeito Transcendental, isto é, que seja a Origem da história, Aquele que a faz etc. Ao dizer que não há sujeitos da história, Althusser quer dizer que não são os homens, considerados em sua concretude, que fazem a história, porque isso levaria este enunciado a compor-se de discursos que aceitam que a história é feita pelos homens (já que não pelo Homem). (POSSENTI, 2007, p. 387)

De fato, dada a maneira pela qual a Análise do Discurso é caracterizada, focalizando a implicação do lugar social por meio do dispositivo de comunicação, a categoria do Sujeito, como *uno* e individual, não é considerada. Por sua vez, focaliza-se a categoria através de “tipos sociais” apreendidos a partir do lugar de enunciação. Maingueneau (2015) propõe a diferenciação entre “locutores individuais” e “coletivos” (MAINGUENEAU, 2015, p. 74-75). Segundo o autor, a categoria de locutores individuais (resguardada a diferença com a categoria de “autor”, como instância que responde por uma *obra*) é tomada como objeto de estudo pelo analista do discurso quando associada a lugares, a um conjunto de gêneros do discurso, a uma posição social, ou a associações de todos os tipos. Os locutores coletivos, por sua vez, são fontes atribuídas a instituições, como ministérios, conselhos, direções de empresas etc; “é o investimento em um número de gêneros de discurso não por um locutor, mas por uma instituição.” (MAINGUENEAU, 2015, p. 75).

(f) O discurso é regido por normas.

Toda atividade verbal é regida por normas, segundo Maingueneau (2015). Todo ato de linguagem implica determinadas normas: ser compreensível, não se repetir<sup>2</sup>, fornecer as informações apropriadas à situação etc. Além disso, os gêneros do discurso suscitam nos sujeitos engajados na atividade verbal, expectativas que, segundo Maingueneau (2015), legitimam os atos de fala, tal como são apresentados.

(g) O discurso é assumido no bojo de um interdiscurso

O discurso somente adquire sentido no interior de uma relação interdiscursiva. Assim, para que o enunciatário interprete o enunciado é necessário que ele o relacione, conscientemente ou não, a todos os tipos de enunciados sobre os quais ele se apóia, correlacionando-o a outros textos.

---

<sup>2</sup> Há de se mencionar que, o conceito de repetição deve ser apreendido na especificidade de cada gênero. Nos textos literários, por exemplo, a repetição pode ser utilizada como um recurso poético. O aspecto negativo ou positivo da repetição depende do gênero do discurso em que ela ocorre.

Conceito trabalhado através de diversas denominações, como polifonia, dialogismo ou intertextualidade, cada uma com seu viés específico, o interdiscurso é uma das ideias-forças principais do discurso. Como Maingueneau (2015) aponta, algumas correntes defendem o primado do interdiscurso sobre o discurso, em particular aquelas inspiradas em Mikhail Bakhtin, inscrevendo o texto no dialogismo e negando o seu fechamento, ele permaneceria aberto aos enunciados exteriores e à participação de cada enunciado na cadeia verbal. Há, ainda, as correntes inspiradas por Althusser e Lacan, para as quais todo enunciado é submetido a um interdiscurso que o atravessa sem que se dê conta disso.

Para Courtine e Marandin (1981), um interdiscurso consiste em “[...] um processo de reconfiguração incessante no qual uma FD [formação discursiva] é construída, em função das posições ideológicas que esta FD representa em uma conjuntura determinada”. (p. 24). Para Maingueneau (2015), toda enunciação é habitada por outros discursos, por meio dos quais ela se constrói. Nas palavras do autor:

[...] existe uma relação estreita entre a afirmação do primado do interdiscurso e certa concepção do sujeito falante; a fala nunca é concebida como o lugar em que a individualidade se põe soberanamente: cada locutor está tomado pela sedimentação coletiva das significações inscritas na língua (Bakhtin), o sujeito está submetido a um descentramento radical, ele não pode ser a origem do sentido (Pêcheux). (MAINGUENEAU, 2015, p. 28).

Por essa definição depreende-se que, para Maingueneau (2015), o interdiscurso representa o conjunto de discursos do mesmo campo que mantêm relações uns com os outros, sejam explícitas ou implícitas. Através desta ótica, todo enunciado apresenta uma relação de delimitação recíproca com outros discursos aos quais se relaciona. O enunciador, como um Sujeito constituído no discurso, nunca é um ser totalmente individual, ele apresenta uma dependência em relação a todo um complexo discursivo que Pêcheux (1969/1997) chama de “complexo dominante” (p. 162) das formações discursivas imbricadas no complexo das formações ideológicas<sup>3</sup>.

Maingueneau (2015), por sua vez, conceitua o interdiscurso em relação ao universo discursivo, como um espaço no qual se produzem discursos: “De fato, o universo do discurso é atravessado por uma fissura irreduzível: a cada momento, ele se apresenta como a interação multiforme do dizer e do já dito” (MAINGUENEAU, 2015, p. 149). Em outras palavras, constata-se pelas palavras do autor que toda retomada de enunciações é um movimento que se relaciona com o que já foi dito anteriormente e com o que vai ser dito, enlaçando, em um movimento permanente, o dizer e o dito.

---

<sup>3</sup> As noções de formação discursiva e formação ideológica serão apresentadas na seção 3.5.

(h) O discurso constrói socialmente o sentido.

O sentido é continuamente construído e reconstruído no interior das práticas sociais. A construção dos sentidos é uma obra de indivíduos inseridos em configurações sociais heterogêneas.

A caracterização do discurso por meio das “ideias-força” foi apresentada, pois se faz importante para que o leitor compreenda a especificidade do universo discursivo. As “idéias-força” serão retomadas na análise. A seguir são apresentadas as “leis do discurso”, integrantes na constituição do *ethos* discursivo das questões de Língua Portuguesa.

## 1.2 Leis do discurso

Para que exista interação pelo discurso, o destinatário de um enunciado deve supor que o texto respeita certas regras, necessárias para a interpretação. As regras não são estabelecidas, como explica Maingueneau (2004), por um contrato explícito entre os enunciadores, mas por um acordo tácito, intrínseco à atividade verbal. Este saber não é inconsciente, como o conhecimento da sintaxe ou morfologia, mas “mutuamente conhecido” (MAINGUENEAU, 2004, p. 31), um princípio de cooperação.

Essa concepção foi introduzida por Paul Grice na década de 60, com as chamadas “máximas conversacionais” (*apud* MAINGUENEAU, 2004), que se transformaram nos estudos discursivos em “leis do discurso”, ou o conjunto de normas que os interlocutores devem respeitar, quando participam de uma atividade verbal, um ato de comunicação. Essas leis estão submetidas a um princípio superior, o “princípio de cooperação”, a saber: os participantes de uma atividade de comunicação verbal devem compartilhar um determinado quadro e colaborar para o sucesso da atividade de troca verbal, reconhecendo seus próprios direitos e deveres, assim como os de seus parceiros.

Maingueneau (2004) pontua as principais leis do discurso, estabelecendo as relações que têm entre si. A primeira versa sobre a lei da **pertinência**, estipulando que um enunciado deve ser maximamente adequado à situação em que acontece, tornando-se interessante ao destinatário, além de fornecer informações que lhe permitam modificar a situação. “Toda enunciação implica sua pertinência, o que leva o destinatário a procurar confirmar essa pertinência” (MAINGUENEAU, 2004, p. 32).

A segunda lei é a da **sinceridade** referindo-se ao engajamento do enunciador no ato de fala. A lei da sinceridade só será respeitada quando o enunciador enunciar algo que, de fato, deseja ver realizado. Maingueneau (2004) explica que esta lei, por vezes, entra em conflito com as questões relativas à **polidez** do discurso. Por ser a comunicação verbal uma relação



social, ela também está submetida às regras de polidez que, se forem transgredidas, podem ser interpretadas como um ato potencialmente agressivo.

Articulando os estudos de P. Brown e S. Levinson (1987), Maingueneau (2004) explica que o fenômeno da polidez integra-se aos estudos das “faces” (inspirado na teoria do sociólogo americano E. Goffman (1974)) e pressupõe uma *face negativa* correspondente ao “território de cada um (seu corpo, sua intimidade etc)” e uma *face positiva* correspondente “à ‘fachada’ social, à nossa própria imagem valorizante que tentamos apresentar aos outros.” (MAINGUENEAU, 2004, p. 38).

A lei seguinte é a **informatividade** e incide sobre a necessidade de os enunciados proverem ao destinatário informações novas. Essa lei, em virtude de certas tautologias, obriga o destinatário a inferir possíveis subentendidos no enunciado, na busca pela informação inédita. Em consonância com a lei da informatividade, a lei da **exaustividade** especifica que o enunciador deve prover a informação máxima, considerando a situação de comunicação, não escondendo fatos importantes do destinatário. A informatividade e exaustividade estão totalmente relacionadas à pertinência.

Há, ainda, as leis da **modalidade**, prescrevendo a necessidade de clareza e **economia**, sobre a necessidade da formulação objetiva de enunciados. Estas leis se relacionam aos gêneros do discurso.

### 1.3 De *texere* ao conceito de texto para a Análise do Discurso

Como apresentado em seções anteriores, apesar de, geralmente, as noções de texto e discurso serem empregadas como sinônimas, a distinção básica adotada nos estudos discursivos propõe que o material básico de investigação dos analistas do discurso é o texto, constituído como os “dados efetivos de discurso” (JOHNSTONE, 2008, *apud* MAINGUENEAU, 2015, p. 35).

A noção de texto é historicamente variável. Segundo Adam e Viprey (2009 *apud* MAINGUENEAU, 2015), o conceito de texto está ligado:

[...] ao particípio passado do verbo *texere* (textus: o que é tecido, trançado), possui uma conotação de fixidez e de fechamento estrutural que não corresponde nem à realidade da escrita medieval nem à das obras do Renascimento. (ADAM; VIPREY, 2009 *apud* MAINGUENEAU, 2015, p. 39)

A essa concepção associa-se a ideia de estabilidade do texto, como uma unidade fechada. Entretanto, em virtude de fenômenos como a *Web*, como aponta Maingueneau (2015), esta definição vem sendo questionada. A materialidade do texto, atualmente, se torna plural, devido à diversidade de circulação e registros que um texto pode apresentar. Trata-se, desta

maneira, de substituir o conceito do texto histórico, como unidade fechada em si mesma, para uma ideia que abarque a variação e reedição.

Possenti (2007) aponta que a relevância do texto para a AD decorre do fato de ele ser parte integrante de uma cadeia ou um arquivo; uma superfície discursiva e manifestação do aqui e agora do processo discursivo. Assim, um texto adquire seu sentido, para a AD, não por sua relação com o seu contexto ou pelos conhecimentos que o leitor tem arquivados, mas pela relação com sua formação discursiva específica, em função da memória discursiva e do interdiscurso.

A memória discursiva seria, assim, algo distinto da memorização psicológica, pois diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos (COURTINE, 1981 *apud* POSSENTI, 2007). A memória discursiva remete ao que o enunciatário apresenta como memorizado em relação ao conteúdo e como esse conteúdo é lembrado: do que convém dizer ou não, de acordo com a situação histórica; e como a memória coletiva permite a reprodução ou refutação de determinado elemento.

Finalizando esta explanação, o texto, na perspectiva da Análise do Discurso, é revertido para *corpora*. Os *corpora/corpus* são/é constituído por um conjunto de textos ou trechos de textos ou por um único texto que o analista do discurso, mobilizando as categorias de análises necessárias, propõe-se a analisar mediante um questionamento explícito. (MAINGUENEAU, 2015).

#### **1.4 Linguagem na perspectiva discursiva**

Diferentes abordagens, historicamente, já versaram sobre o fenômeno da linguagem. Ao procurar uma definição para o objeto de estudo da Linguística, comumente, como aponta Dascal (1990), a resposta recairá sobre a ideia de “estudo da linguagem humana” em uma perspectiva científica. Entretanto, uma problemática começa a se deslindar a partir dessa definição. A linguagem, de uma forma ampla, também é tratada por outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, Sociologia, Antropologia etc. Nesse sentido, é importante refletir de que maneira a linguagem é focalizada especificamente no campo linguístico, e em especial na Análise do Discurso, pois assim é possível compreender como se dá a construção desse objeto.

A visão discursiva da linguagem como uma dimensão ativa se opõe a uma corrente filosófica que, desde a Antiguidade, propõe-se a analisar a linguagem como possuidora de um caráter unívoco, garantindo uma possível intercompreensão total entre os enunciadore,desconsiderando as práticas sociais. Essa visão pode ser encontrada no *Crátilo*,

de Platão, que buscava estabelecer um caráter “natural” das palavras ou na *Gramática de Port-Royal* (1660), que, na França, defendia que as estruturas linguageiras são universais e baseadas em operações de julgamento e raciocínio humano. (BRONCKART, 2008).

Como Bronckart (2008) mostra, essa visão, muitas vezes chamada de “doxa lógico-gramatical” (p. 69), levou a considerar, no plano da linguagem, que as lógicas refletidas pela linguagem seriam universais, e ela, portanto, deveria ser organizada como uma estrutura comum e universal, relegada a um mecanismo secundário de tradução de estruturas outras. No século XIX, oposições a essa visão ganharam mais força, com propostas de autores como Humboldt, que consideravam que a linguagem é “uma atividade (social) específica, ou uma atividade de discurso” (BRONCKART, 2008, p. 70).

Nessa nova perspectiva, como aponta Bronckart (2008), não se tratava mais de analisar a linguagem universal, em detrimento das línguas naturais, mas de admitir que a linguagem só existe nas línguas naturais que, por sua vez, só existem em “práticas verbais”, um agir dirigido que fundamenta o discurso.

Sobre a concepção de linguagem como processo ativo e criativo, Bronckart (2008) desenvolve duas teses:

A primeira tese é a de que, dado que a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente *constitutiva* das unidades representativas do pensamento humano; a segunda é a de que, na medida em que a atividade de linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social. (BRONCKART, 2008, p. 71).

Observa-se uma compreensão de linguagem que não apenas reproduz a si mesma permanentemente, mas que é criativa e, essencialmente, ativa, salientando a dimensão comunicativa. A linguagem, por esta perspectiva, se manifesta concretamente em uma atividade de fala, a atividade discursiva.

Compartilhando um dos aportes fundamentais da pragmática, o da linguagem como forma de ação no mundo (ROCHA, 2014), Maingueneau (1997) referenda no discurso um modo de apreensão da linguagem, compreendido como um uso restrito do sistema da língua. Com efeito, para o autor, a noção de discurso ou prática discursiva refere-se a uma dupla produção: a dos textos e a de uma comunidade discursiva, ou seja, o que se evidencia é a relação entre os textos e suas condições de produção específicas.

O debate discursivo inaugura a interdependência entre o social, o textual e o discursivo, afastando-se da correspondência que reduzia o conceito ao contraponto ao mundo empírico e à polarização entre “mundo real” e “palavras e textos”; as palavras também são parte do mundo e são formas de ação sobre ele.

### 1.5 Interdisciplinaridade: Uma *atitude*

Conceituada *linguagem*, esta seção propõe conceituar *interdisciplinaridade* que, assim como a ideia de *discurso*, não apresenta uma única definição, sendo tomada como objeto de pesquisa por diferentes disciplinas. Raynaut (2015) argumenta que “não há uma, mas sim muitas formas de se praticar a interdisciplinaridade.” (p.26).

Os estudos sobre interdisciplinaridade, no Brasil, ganharam maior repercussão a partir de estudiosos como Hilton Japiassú e sua obra *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, que divulgou a bibliografia estrangeira sobre o assunto. Ivani Fazenda, por sua vez, é estudiosa do assunto e desde a década de 60, dedica suas pesquisas à compreensão do fenômeno.

Fazenda (1979/2002) explica que a interdisciplinaridade pode ser caracterizada como uma *atitude* (p. 10) diferenciada e assumida diante do problema do conhecimento, “uma substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (FAZENDA, 1979/2002, p. 10).

Empreender uma atitude interdisciplinar pressupõe, para a autora, uma abertura para a concepção de que todo conhecimento é, de fato, importante, privilegiando, assim, o saber universal, em detrimento do conhecimento individual. É a partir desse conhecimento universal que se desdobra o movimento da interação e do diálogo, elementos indissociáveis de uma prática interdisciplinar.

Nas palavras da autora (1979/2002),

O que se pretende na interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes. (FAZENDA, 1979/ 2002, p. 59)

De forma conjunta com a interação e o diálogo, a integração é a própria efetivação da interdisciplinaridade (FAZENDA, 1979/2002), pois se refere à questão formal da organização das disciplinas em um plano escolar, visando sempre à transformação do conhecimento.

Severino (2002) aponta que a interdisciplinaridade é uma condição da prática social, pois, ao romper as fronteiras do saber teórico, propicia a convergente colaboração das várias áreas de conhecimento; uma intervenção correspondente ao social e concreto. Esse movimento é especialmente importante na esfera escolar, dado o efeito multiplicador que a ação pedagógica pode tomar, como um espaço de mediação e intervenção social e cultural. O projeto educacional interdisciplinar, como aponta o autor, não se limita ao trabalho em sala de aula, mas estende-se à formação do profissional e dos agentes sociais, em um sentido amplo, pois o indivíduo, para alçar-se à condição de cidadão, membro da sociedade, necessita de um pensamento integrador e articulado em suas relações sociais.

Embora as distinções terminológicas de interdisciplinaridade sejam inúmeras, Fazenda (1979/2002), citando Japiassú (1976), aponta que todas levam em consideração o seguinte preceito: “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior do mesmo projeto de pesquisa”. (JAPIASSÚ, 1976 *apud* FAZENDA, 1979/2002, p. 51).

De acordo com as considerações de Fazenda (1979/2002), a visão adotada neste trabalho sobre interdisciplinaridade, caracteriza-se pela

[...] relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o *diálogo* entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma *atitude*. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma “interação”, a uma *intersubjetividade* como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar. (FAZENDA, 1979/2002, p. 70)

Como uma atitude, a interdisciplinaridade busca uma concepção não fragmentária do conhecimento, uma integração e colaboração entre disciplinas diversas. A integração visa à reciprocidade e ao enriquecimento mútuo. Fazenda (1979/2002) analisando a utilidade, valor e aplicabilidade do conceito, revela que a interdisciplinaridade pode ser vista como uma forma de conseguir uma melhor formação geral na escola, permitindo a identificação, por parte dos educandos, do vivido e do estudado, interrelacionando as múltiplas experiências.

Por permitir o aporte de múltiplos saberes, a interdisciplinaridade possibilita uma melhor adaptação ao mundo do trabalho. Além disso, funciona como um incentivo à formação de pesquisadores numa dimensão crítica e realista; condição *sinequa non* para a educação permanente. (FAZENDA, 1979/2002).

Raynaut (2015) aponta que no campo das ciências, a cooperação entre especialidades distintas representa uma prática frequente, pois para que seja possível inovar nos diferentes campos é preciso resolver problemas de diferentes ordens e articular competências e técnicas científicas diversificadas. Interdisciplinas como nanociência, biologia molecular e neurociências demonstram, como explica o autor, que o recorte disciplinar nunca foi estático, mas que passou por diferentes reajustes, cisões e fusões ao longo da história.

Apesar de, no campo da pesquisa, a colaboração disciplinar já ser uma realidade, ainda urge a necessidade de debates que reflitam sobre as dificuldades encontradas para concretizar o aporte interdisciplinar nos campos da formação básica, ou seja, na escola. Raynaut (2015) explica que as universidades, em especial as brasileiras, são submetidas a forças que operam na multiplicação de domínios de especialização e são motivadas por ideias de reconhecimento pessoal e manutenção de poder. Nesse sentido, o objetivo interdisciplinar proclama uma

mobilização institucional e intelectual dos agentes pedagógicos, que engloba uma reestruturação no modo de funcionamento das instituições de formação.

Apresentados os conceitos gerais que embasam esta dissertação, os capítulos 2 e 3 propõem uma reflexão direcionada às duas categorias de análise que perfazem o objetivo geral de pesquisa: as competências discursivas e o *ethos* discursivo, respectivamente. Dedicou-se a estas categorias capítulos individuais, a fim de que o leitor possa apreender, em suas particularidades, os elementos que são mobilizados na análise das questões de Língua Portuguesa.

## CAPÍTULO 2

### CONSIDERAÇÕES SOBRE *ETHOS* DISCURSIVO

#### 2.1 *Ethos*: De Aristóteles às suas reverberações discursivas

Através da enunciação, a problemática do *ethos* se desvela, pois é por meio de seu discurso que o enunciador desencadeia em seu destinatário determinada construção de seu caráter. O conceito é tomado por diferentes correntes teóricas que exploram a concepção, de acordo com as respectivas filiações e pressupostos. Propomos nesta seção o *ethos* tal como é desenvolvido pela Análise do Discurso, especificamente por Dominique Maingueneau. Inicialmente, propomos uma retomada de alguns aspectos do *ethos* aristotélico, tal como se apresenta na problemática da retórica, a fim de apreender os pressupostos que perfazem o conceito, e, por fim, apresentamos a concepção de Maingueneau (2008a).

Apesar do constructo teórico que embasa as ponderações deste trabalho ser a Análise do Discurso, o conceito aristotélico de *ethos* se torna de grande valia a fim de se vislumbrar as origens do conceito trabalhado por Maingueneau (2008a).

Como Maingueneau (2008a) aponta, Aristóteles escreve sua *Retórica* com o objetivo de apresentar uma *techné* para examinar o que é persuasivo não para esse ou aquele indivíduo, mas para esse ou aquele tipo de indivíduos (p. 56). O *ethos*, nesta perspectiva, consiste em causar boa impressão através da forma como se constrói o discurso, compondo uma imagem de si capaz de convencer o auditório e ganhar assim, sua confiança. O *ethos* mobiliza desde o tom de voz, modulação da fala, escolha de palavras e argumentos, gestos, mímica, olhar, vestimentas, recursos simbólicos etc; elementos através dos quais o enunciador fornece uma imagem psicológica e sociológica de si (DECLERCQ, 1992 *apud* MAINGUENEAU, 2008a).

Como uma imagem construída pelo destinatário, o *ethos* não é um conceito estático e bem delimitado, mas uma forma dinâmica construída pelo movimento de fala do enunciador. O *ethos* implica, nesse sentido, uma experiência sensível do destinatário, que é mobilizado afetivamente através do discurso.

Para Maingueneau (2008a), na *Retórica* de Aristóteles, o *ethos* intervém de duas maneiras: (i) designa um tipo de prova, persuadindo pelo caráter, ou *ethos*, quando o discurso é considerado “digno de fé”. Para causar esta impressão, o orador pode atuar com três qualidades fundamentais: a *phronesis*, ou a prudência, a *areté*, ou a virtude e a *eunoia*, ou a benevolência. Trata-se, assim, de um *ethos* percebido por um público e não, da característica de um indivíduo como disposição estável.

Maingueneau (2008a) apresenta dois pontos complementares ao *ethos* aristotélico. O primeiro ponto se refere à perspectiva política, ou “o caráter das constituições”, que lança a necessidade de o orador não empregar o mesmo discurso para diferentes auditórios. O orador deve adaptar sua argumentação a determinado tipo de caráter (= *ethos*) de seu público. O segundo ponto se refere à idade e à fortuna. Para o autor (2008a), cada idade apresenta seus traços específicos de caráter, da mesma forma, seus traços específicos de fortuna (nobreza, riqueza, poder e sorte). O orador pode se deparar com diferentes caracteres em seu auditório, cabendo a ele escolher as paixões, ou *pathos*, que deverá suscitar nos ouvintes. A virtude do orador deve, assim, ser constituída em função do seu público, pois a persuasão só acontece quando o auditório constata os mesmos traços de caráter no orador que vê em si mesmo, o *ethos* característico do auditório.

Observa-se que o *ethos* retórico está ligado à enunciação e não é construído como um saber extradiscursivo; a confiança do destinatário é resultado do efeito do discurso. O *ethos* envolve, assim, a enunciação, mas permanece em um plano secundário, pois não é explicitado no enunciado. O enunciatário atribui ao enunciador, que está em um plano extradiscursivo, traços intradiscursivos associados à forma como o discurso foi proferido. Entretanto, estes traços não são unicamente intradiscursivos, pois como Maingueneau (2008a) aponta, fatores externos, como vestimentas e gestos, por exemplo, também interferem na constituição do *ethos* discursivo.

A segunda maneira pela qual o *ethos* intervém é (ii) a construção de identidade que o *ethos* suscita. A tomada de palavra pelo enunciador implica a representação de seu corpo construída pelos parceiros da enunciação e a própria estratégia de fala que o enunciador utiliza, a fim de orientar seu discurso de modo a deixar transparecer determinados traços de caráter. (MAINGUENEAU, 2008a)

Em suma, a constituição do *ethos* retórico, e, posteriormente do discursivo, está relacionada à construção de uma imagem por meio de representações que os participantes do discurso fazem um do outro e das estratégias que são mobilizadas pelo enunciador em seu discurso, a fim de sugerir certa identidade e caráter.

## 2.2 Da noção de *ethos* discursivo

Nesta seção, procuramos mostrar que, ao longo de seu desenvolvimento histórico, o conceito do *ethos* retórico passou por novas explorações, agregando ao conceito, problemáticas de outra ordem, dentre elas, a problemática discursiva. Esta diferenciação é,



particularmente, importante neste trabalho devido ao fato de o trabalho se voltar para a perspectiva discursiva do conceito.

Maingueneau (2008a) acentua que o *ethos*, assim como sua reminiscência retórica, está ligado ao ato de enunciação. Entretanto, sua representação é passível de ser constituída antes mesmo que o enunciador tome a palavra. Na perspectiva discursiva, Maingueneau (2008) propõe o *ethos pré-discursivo*. A concepção Aristotélica não pressupõe que o enunciatário disponha de informações prévias sobre o enunciador. Entretanto, determinadas enunciações já são associadas a um tipo de *ethos* que lhe é característico, e que a enunciação pode confirmar ou infirmar. Nas palavras do autor francês (2008a):

De qualquer forma, mesmo que o destinatário não saiba nada antecipadamente sobre o *ethos* do locutor, o simples fato de um texto pertencer a um gênero de discurso ou a certo posicionamento ideológico induz expectativas em matéria de *ethos*. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 60)

O trecho revela que na elaboração do *ethos* integram-se fatores diversos, com o objetivo de mobilizar a afetividade do enunciatário. O *ethos* é, nesse sentido, um comportamento, que articula informações verbais e não-verbais. Segundo Maingueneau (2008a), o ponto de vista do enunciador e enunciatário deve ser considerado, pois remetem a percepções diferentes: “o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido” (MAINGUENEAU, p. 2008a, p. 61).

Enquanto a Retórica articula a noção de *ethos*, especificamente, à oralidade, na perspectiva discursiva adotada neste trabalho, o *ethos* discursivo ganha uma reflexividade enunciativa, articulando a representação do corpo do enunciador ao seu discurso, uma corporalidade historicamente constituída, mesmo em textos escritos. Na teoria de Maingueneau (2008a), concebe-se uma *vocalidade* específica de qualquer texto que torna possível a associação a um corpo do enunciador, além de um *fiador*, que atesta o que é dito por meio de um *tom*. Observa-se nesta teoria uma concepção “encarnada” em relação ao conceito nascido na *Retórica*, cobrindo não somente a dimensão verbal, mas também questões físicas e psicológicas. Em resumo, nas palavras de Maingueneau (2008a):

Assim, acaba-se por atribuir ao fiador um “caráter” e uma “corporalidade”, cujo grau de precisão varia segundo os textos. O “caráter” corresponde a um feixe de traços psicológicos. Quanto à “corporalidade”, ela é associada a uma compleição física e a uma forma de se vestir. Além disso, o *ethos* implica uma forma de mover-se no espaço social, uma disciplina tácita do corpo, apreendida por meio de um comportamento. O destinatário o identifica apoiando-se em um conjunto difuso de representações sociais, avaliadas positiva ou negativamente, de estereótipos, que a enunciação contribui para reforçar ou transformar. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 65)

Sobre a “incorporação”, Maingueneau (2008a) a define como o enunciatário, na posição de intérprete do discurso, como ouvinte ou leitor, ela se apropria do *ethos*. A incorporação atua em três registros: (i) confere certa “corporalidade” ao fiador; (ii) o

destinatário, ou enunciatário, assimila um conjunto de esquemas que ilustram como esse corpo se relaciona com o mundo e (iii) permite a constituição de um corpo da comunidade imaginária daqueles que aderem ao discurso. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 65). Entretanto, o autor pontua, a incorporação não pode ser entendida como um fenômeno uniforme, como se o *ethos* fosse considerado da mesma forma em qualquer texto. Ao contrário, a incorporação se modifica de acordo com a especificidade do gênero e tipo de discurso.

A incorporação, a partir das considerações de Maingueneau (2008a), não se limita a uma identificação a uma figura fiadora. Implica, ainda, um “mundo ético” (p. 65) que integra o fiador e ao qual ele permite o acesso do destinatário. A noção de “mundo ético” é utilizada por Maingueneau (2008a) para explicar a representação de uma imagem psicológica e sociológica construída pelo interlocutor em relação ao locutor, por meio do movimento de fala. Essa imagem construída, segundo o autor, implica uma “experiência sensível” do discurso, que mobiliza a afetividade do interlocutor, imerso no mundo ético construído pela enunciação (p. 56). O mundo ético seria o conjunto de situações estereotípicas associadas a movimentos. Na publicidade, por exemplo, o estereótipo do mundo ético das celebridades é largamente explorado. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 65).

É importante refletir sobre a especificidade dos textos que não permitem estabelecer uma relação direta com o estereótipo social, ou em outras palavras, “os enunciados desprovidos de marcas de subjetividade enunciativa” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 69).

O que pode ser o *ethos* de um enunciado (jurídico, científico, narrativo, histórico, administrativo...) que não mostra a presença de um enunciadador? De fato, quando se trabalha com textos que derivam de gêneros determinados, o apagamento do enunciadador não impede que se caracterize a fonte enunciativa em termos de *ethos* de um “fiador”. No caso dos textos científicos ou jurídicos, por exemplo, o fiador, além do ser empírico que produziu o texto materialmente, é uma entidade coletiva (os sábios, os homens da lei...), cujos poderes se considera que cada membro assume quando assume a palavra. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 69)

O trecho revela que qualquer fala possui um estatuto socialmente encarnado e pode ser avaliada segundo esse parâmetro. As enunciações científicas ou jurídicas, por exemplo, não são exceções, e também são inseparáveis de seus “mundos éticos”, ou das caracterizações estereotípicas que lhe são próprias. Nesses casos, como Maingueneau (2008a) explica, o *ethos* assume o caráter de neutralidade, objetividade e imparcialidade.

### **2.3 *Ethos* discursivo e cena de enunciação**

As seções anteriores objetivaram traçar os liames de diferenciação entre a concepção aristotélica de *ethos*, advinda da *Retórica* e sua reconfiguração em estudos como o de Dominique Maingueneau, que pautam as análises decorrentes deste trabalho. Cabe, ainda,

propor mais um ponto de diferenciação: a *cena de enunciação*, incorporada à concepção por Maingueneau (2008a).

A concepção de *ethos* na Análise do Discurso, diferentemente do conceito retórico, não se limita a fazer do *ethos* um simples meio de persuasão, uma vez que, nesta teoria, a ideia se desenvolve de forma interdependente da cena de enunciação. O destinatário adere ao *ethos* através de uma relação recíproca entre a cena de enunciação e o conteúdo apresentado pelo/no discurso. O *ethos* confere corporalidade ao fiador do discurso e é a partir da projeção deste “corpo” que o destinatário constrói uma representação imaginária do mundo ético, configurando a enunciação. Assim, a cena de enunciação é parte integrante do *ethos*, pois convoca um lugar social que a enunciação implica.

Apresentada a relação do *ethos* com a cena de enunciação, é importante focalizá-la de modo particular, a fim de apreender como ela atua. Segundo Maingueneau (1993/2008a), a cena de enunciação é composta por três cenas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia (p. 70):

A *cena englobante* atribui ao discurso um estatuto pragmático, ela o integra em um tipo: publicitário, administrativo, filosófico... A *cena genérica* é a do contrato associado a um gênero ou a um subgênero de discurso: o editorial, o sermão, o guia turístico, a consulta médica... Quanto à *cenografia*, ela não é imposta pelo gênero, mas construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética, amigável etc. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 70, grifos do autor).

Esse excerto leva a ressaltar que a cenografia se desenha como a problemática particular do *ethos* discursivo: ela pode ser caracterizada como a *cena de fala* (MAINGUENEAU, 2008a) que o discurso constrói na enunciação. Esta cena deve ser validada pela própria enunciação, tornando-a pertinente. Apesar de caracterizar-se como uma cena de fala, a cenografia não deve ser vista como um quadro previamente dado; ela se instaura, progressivamente, por meio da enunciação, como um dispositivo de fala. Maingueneau (2008a) alerta que determinados gêneros não são tão suscetíveis a modificações em suas cenografias, como a lista telefônica ou receitas médicas, por exemplo. Os gêneros literários pressupõem a escolha de uma cenografia. Entre os extremos, existem os gêneros que permitem cenografias variadas e mantêm, frequentemente, suas próprias, como os manuais universitários.

Assim, sucintamente,

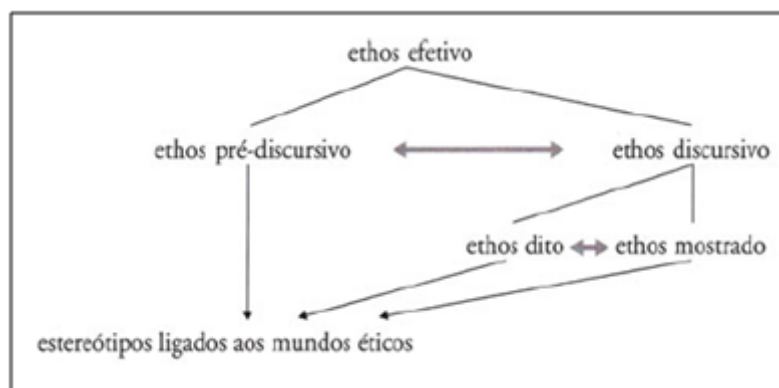
A cenografia, com o *ethos* da qual ela participa, implica um processo de enlaçamento: desde sua emergência, a fala é carregada de certo *ethos*, que, de fato, se valida progressivamente por meio da enunciação. A cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra: ela legitima uma enunciação que, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cena da qual vem a palavra é precisamente a cena requerida para enunciar nessa

circunstância. São os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar o *ethos*, bem como sua cenografia, por meio dos quais esses conteúdos surgem. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 71)

Encaminhando a explanação dos conceitos desta seção para uma conclusão, a problemática do *ethos* discursivo resulta do enlaçamento de diversos fatores, como o *ethos* pré-discursivo, abordado na primeira parte da seção 1.5.2 que pressupõe que, antes mesmo da enunciação, o destinatário já dispõe de informações prévias do enunciador, o *ethos* discursivo, ou o “*ethos* mostrado” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 71), resultado da enunciação, além de passagens de texto em que o enunciador evoca a própria enunciação, o “*ethos* dito” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 71), seja direta ou indiretamente.

O esquema abaixo, proposto por Maingueneau (2008a), apresenta sinteticamente as considerações apresentadas nesta seção:

Figura 1. Interação de fatores na constituição do *ethos* discursivo.



Fonte: MAINGUENEAU, 2008a, p. 71

Finalizando as considerações sobre *ethos* discursivo, conceito capital neste trabalho para as análises apresentadas nos próximos capítulos, observa-se que, a partir do conceito aristotélico, muitas explorações do *ethos* se desenvolveram, de acordo com a disciplina e seus aspectos específicos. Na Análise do Discurso, o conceito se desenrola de forma articulada à cena de enunciação que o próprio discurso evoca.

## CAPÍTULO 3

### CONSIDERAÇÕES SOBRE COMPETÊNCIA DISCURSIVA

#### 3.1 Competência discursiva: Diversas competências

A noção de competência tem trazido para a Linguística consequências teóricas para o entendimento de seu objeto: o funcionamento da linguagem. Da mesma forma que outros conceitos abordados neste capítulo, como a concepção de discurso, linguagem ou interdisciplinaridade, a ideia de competência aparece em diferentes domínios da ciência linguística.

Fora da linguística, o conceito de competência é amplamente conhecido por meio do pensamento de Philippe Perrenoud (1999), abordagem que enxerga o fenômeno como uma capacidade de agir, de maneira eficaz, em determinado tipo de situação, utilizando-se dos conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. A fim de enfrentar uma situação, colocam-se em sinergia diversos recursos cognitivos, dentre os quais, os conhecimentos.

No campo linguístico, Morato (2008) aponta que o entendimento sobre competência recai, sobretudo, sobre dois domínios: 1. Como uma habilidade intrínseca aos indivíduos e 2. Como uma capacidade desenvolvida socialmente. (p. 39). Diante dessas perspectivas, esta seção objetiva explorar alguns pontos epistemológicos sobre a noção de competência, a fim de evidenciar o percurso científico que a noção recobre até os estudos discursivos, particularmente, a concepção de Dominique Maingueneau (2004; 2008b), à qual este trabalho se refere.

#### 3.2 Noção de competência no campo linguístico

Reflexões sobre competência já foram desenvolvidas por Chomsky (1970) em seu modelo inatista, no qual concebia a competência, principalmente, no domínio dos processos gramaticais. No sentido dado por Chomsky, a competência linguística caracteriza-se como a capacidade de todos os seres humanos de dispor de um sistema de regras que permitem produzir um número infinito de novos atos relacionados à *performance* (MORATO, 2008). Neste modelo, Morato (2008) aponta a relação que se desenvolve entre competência ou o conhecimento da língua e a *performance*, o uso da língua em si. Os indivíduos, como esclarece esta perspectiva, conseguem aplicar uma regra gramatical, mesmo sem saber que possuem o conhecimento de tal regra; possuem um conhecimento inato, resultado da faculdade da linguagem.

A competência linguística, na teoria chomskyana, seria uma faculdade inconsciente e intuitiva, além de inata. Entretanto, como aponta Morato (2008), outras abordagens

preconizavam uma ideia de competência que ultrapassasse o campo estritamente linguístico ou mental, como postulado por Chomsky, abarcando uma visão mais comunicativa e pragmática do conceito.

Nos anos 70, Dell Hymes começa a refletir sobre a necessidade das práticas sociais no desenvolvimento da competência linguística como ideia complementar à teoria de Chomsky. Segundo Hymes (1971 *apud* MORATO, 2008, p. 44), a competência “é tanto dependente do conhecimento (tácito) quanto (da capacidade) do uso”. Dell Hymes, nessa concepção, postula a ideia de “competência comunicativa” que se relaciona fortemente com as funções sociais da linguagem e estaria vinculada às habilidades requeridas na utilização da língua em contextos sociais. Para o autor, faz-se necessário reconhecer a língua em seus contextos comunicacionais e as diferentes práticas linguísticas.

Observa-se que Dell Hymes privilegia a análise da competência pela ótica da experiência social e dos elementos mobilizados pelo contexto. No campo dos estudos enunciativos, Kerbrat-Orecchioni (1986 *apud* MORATO, 2008) define a competência como “atitude ou capacidade do sujeito de controlar as regras de uso da língua em situações e gêneros variados, dando-lhe um caráter mais pragmático ou ‘retórico-pragmático’”. (p. 46). Nesse viés, a ideia de competência se expande para a concepção de “hipercompetência” que congrega formas distintas de competências, como linguística, enciclopédica, retórico-pragmática e lógica. Na concepção da Kerbrat-Orecchioni (1986), os falantes dispõem dessas quatro competências que, articuladas entre si, habilitam o falante a interpretar um enunciado:

Interpretar um enunciado é tão simplesmente, quer se trate de seu conteúdo explícito ou implícito, aplicar essas diversas “competências” aos diversos significantes inscritos na sequência, de maneira a deles extrair significados. (KERBRAT-ORECCHIONI, 1986 *apud* MORATO, 2008, p. 47).

Para Kerbrat-Orecchioni (1986 *apud* MORATO, 2008), a articulação das competências é um paradigma ao modelo inatista de Chomsky. Nessa perspectiva, a primeira competência articulada é a linguística, à qual cabe a interpretação dos enunciados, desde regras gramaticais às informações intratextuais; à segunda competência, enciclopédica, competiria a contextualização do enunciado, provendo o referencial - intra e extra-textual - de informações para a leitura e interpretação do enunciado; à terceira competência, retórico-pragmática, caberia aferir a relação pragmático-discursiva do enunciado, analisando os aspectos discursivos, atos de fala etc; e, por último, à quarta habilidade, lógica, caberia a relação lógico-semântica.

No campo da Análise do Discurso, Dominique Maingueneau (2004; 2008b) propõe uma abordagem sobre a competência discursiva, acentuando sua apropriação social e o caráter ideológico, sem abordá-la no paradigma do inatismo.

### 3.3 Da competência discursiva

Esta seção tem por objetivo conceituar, especificamente, a concepção que toma por abordagem teórica, aquela filiada aos estudos discursivos que pautará as análises seguintes. A abordagem nos termos de competência, para Maingueneau (2008b), propõe uma reflexão em dois âmbitos, o da língua e do discurso. Não se objetiva construir uma “gramática do discurso”, como poderia se pensar, haja vista que “não existe uma ‘língua’ específica a um discurso, mas enunciados gramaticais do português, submetidos a restrições específicas que fazem com que esses enunciados façam parte desse ou daquele discurso.” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 47).

Segundo Maingueneau (2004), a competência discursiva define o sistema de restrições semânticas e regularidades interdiscursivas historicamente definidas de que devem dar conta os sujeitos em dois domínios, o intertextual e o retórico. A competência discursiva se relacionaria, assim, com a possibilidade de o falante reconhecer um discurso como pertencente a determinado universo discursivo, no qual se podem encontrar os diferentes pressupostos culturais, ideologias, valores e formações discursivas.

Para o autor (2004), existe um determinado número de “leis do discurso” que regem toda atividade verbal. Essas “leis” devem ser adaptadas às especificidades de cada **gênero do discurso**<sup>4</sup>, entendido como “instituição de fala, dispositivo de comunicação sócio-historicamente determinado” (MAINGUENEAU, 2015, p. 66).

Os gêneros constituem, como explica Maingueneau (2015), os átomos da atividade discursiva, mas só adquirem sentido quando integrados a classes superiores, os **tipos de discurso**, utilizado para designar “práticas discursivas ligadas a um mesmo setor de atividade, agrupamentos de gêneros estabilizados por uma mesma finalidade social”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 66). A relação entre os gêneros do discurso e os tipos de discurso é de reciprocidade.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup>A categoria de gênero do discurso é abordada na seção 3.4.

<sup>5</sup>É importante mencionar que, além da classificação de Maingueneau (2015) sobre “tipos de discurso”, existem outras, que não serão desenvolvidas neste trabalho. Um exemplo é a classificação de Citelli (2004). Segundo o autor, existem cinco tipos de discurso: discurso dominante, ou o discurso autorizado pela organização do poder vigente; discurso autorizado, proferido por alguém que detém a autoridade para ser o porta-voz de um grupo social; discurso polêmico, no qual duas ou mais pessoas

Como Maingueneau (2015) explica, um gênero do discurso se enquadra em três tipos de agrupamento: a *esfera de atividade*, um espaço heterogêneo relacionado com a finalidade normalmente associada aos gêneros do discurso; o *campo discursivo*, ou o confronto de diversos posicionamentos em um mesmo espaço, construindo uma delimitação recíproca e o *lugar de atividade*, os lugares institucionais nos quais os gêneros são produzidos e consumidos na sociedade.

O domínio das leis do discurso e dos gêneros do discurso (a competência genérica) são os principais componentes da competência comunicativa, ou, em outras palavras, a aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações cotidianas. Essa aptidão, por sua vez, é adquirida por impregnação, ao mesmo tempo em que é apreendida nas atividades sociais.

Entretanto, segundo o autor, apenas o domínio da competência comunicativa não é suficiente para se participar de uma atividade verbal. Outras instâncias são necessárias para a interpretação de um enunciado, como a competência linguística, ou o domínio da língua em questão, e a competência enciclopédica, ou seja, os conhecimentos sobre os fatos da sociedade. Assim, para Maingueneau (2004), as três instâncias que intervêm na atividade verbal, tanto na dimensão de produção como a de interpretação de enunciados, são: domínio da língua (competência linguística), conhecimento do mundo (competência enciclopédica) e aptidão para se inscrever no mundo por intermédio da língua (competência genérica).

A pergunta fulcral que permanece para Maingueneau (2008b, p. 50) é: “como se dá que tal competência discursiva tenha aparecido e não outra em seu lugar?”. O autor procura explicar a questão afirmando que a maneira como os sujeitos se dão conta dos sistemas de restrições (ou das competências discursivas) se relaciona com a própria simplicidade deste sistema e a possibilidade de dominá-lo. Nas palavras do autor (2008b):

Se tais enunciados puderam interiorizar o funcionamento de um discurso em toda a sua complexidade, é simplesmente porque esse último lhes era imposto por sua posição social, porque existia um laço, obscuro, mas necessário, entre a natureza desse discurso e o fato de pertencer a tal grupo ou classe. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 52)

A apropriação do sistema de restrições pelo enunciador se dá pela necessidade de produzir enunciados derivados desse ou daquele discurso. Estas restrições, como Maingueneau (2008b) revela, são de ordem histórica e sistêmica. Um Sujeito, no curso de sua

---

emitem opiniões conflitantes; discurso lúdico, realizado para o deleite, se, necessariamente, visar à persuasão; e discurso autoritário, no qual o enunciador impõe sua vontade sob o co-enunciador.



vida, pode se inscrever em competências discursivas diferentes, apreendendo seus respectivos sistemas de restrições e adaptando-se a outros universos discursivos.

Na caracterização do “enunciador do discurso”, Maingueneau (2008b) aponta duas características: “ser capaz de reconhecer enunciados como ‘bem formados’, isto é, como pertencentes a sua própria formação discursiva” e “ser capaz de produzir um número ilimitado de enunciados inéditos pertencentes a essa formação discursiva” (p. 54). O enunciador do discurso, com efeito, não consegue produzir enunciados, se não possuir familiaridade com o conjunto de enunciados decorrentes de um discurso e se não tiver interiorizado as regras que subjazem ao funcionamento deste discurso. O enunciador acumula, assim, uma função dupla, é, ao mesmo tempo, “leitor” de sua própria enunciação e de outros, e “produtor” de novos enunciados. (MAINGUENEAU, 2008b).

A concepção do primado da interdiscursividade já foi apresentada em seções anteriores (seção 1.1), entretanto, cabe ressaltar como essa noção se aplica à ideia de competência discursiva. Maingueneau (2008b) explica que, no quadro discursivo, a competência deve ser pensada como “competência interdiscursiva” (p. 55), pois supõe:

- a aptidão para reconhecer a incompatibilidade semântica de enunciados da ou das formação(ões) do espaço discursivo que constitui(em) seu Outro;
- a aptidão de interpretar, de traduzir esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de restrições. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 55)

O enunciador na relação com seu Outro procura “imitar” os enunciados, a fim de produzir outros condizentes com as condições do discurso e decorrentes de sua própria competência. As regularidades, relacionadas às condições do discurso, são interdiscursivas e historicamente definidas (MAINGUENEAU, 2008b).

### **3.4 Quadro genérico e competência genérica**

Os textos implicam dispositivos de comunicação variados, com o objetivo de categorizar as diversas atividades sociais. A análise do discurso, por se propor a refletir sobre modalidades comunicacionais, coloca a categoria de gênero no centro de suas discussões. Como Maingueneau (2012) explica, toda enunciação constitui um tipo de ação sobre o mundo e o êxito decorre em comportar-se adequadamente à situação de comunicação.

A noção tradicional de gênero foi moldada, em suas origens, na concepção de uma poética da literatura, estendendo-se, mais recentemente, a diferentes produções verbais. Tragédia, carta, soneto, poema, narrativa etc, designam o que, habitualmente, concebem-se como gêneros do discurso, ou seja, “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes” (MAINGUENEAU, 2004, p. 61). O

gênero poema pressupõe a existência de escritores, produzindo o fazer literário, e de leitores, que consomem a obra. O gênero relatório, dentre uma de suas diferentes possibilidades, congrega a existência de estudantes que reportam e dissertam sobre determinado fato ou assunto e professores, a quem se dirige a escrita do fato, por exemplo. Ou seja, os gêneros do discurso caracterizam uma sociedade e só se tornam possíveis em certas condições históricas e sociais.

Maingueneau (2004) pontua, ainda, que comumente alguns autores empregam os termos “gênero” e “tipo de discurso” de forma pouco diferenciada. É importante distinguir que os gêneros integram diversos tipos de discurso que se associam a vastos setores da atividade social.

Os gêneros do discurso podem ser organizados, ainda, por seu “lugar institucional”, a escola, a empresa, a família, por exemplo. (MAINGUENEAU, 2004, p. 62). Em um determinado lugar institucional faz-se possível encontrar diferentes gêneros do discurso, escritos ou orais. Além disso, o “estatuto dos parceiros” (MAINGUENEAU, 2004) sugere outras classificações como: o discurso entre homens e mulheres, ou entre funcionários com cargos superiores e inferiores em uma empresa. O ocorre o mesmo em função da natureza “ideológica” do gênero que pode ser observada, no discurso cristão, por exemplo.

O autor francês (2004) acentua que dominar um número considerável de gêneros do discurso assegura uma “economia cognitiva” (p. 62) ou, em outras palavras, os interlocutores, ao dominarem as regras de determinado gênero do discurso, não necessitam estar em constante atenção a todos os detalhes dos enunciados. Como o trecho de Bakhtin (1979/1997) ilustra:

Aprendemos a moldar nossa fala pelas formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos logo, desde as primeiras palavras, descobrir seu gênero, adivinhar seu volume, a estrutura composicional usada, prever o final, em outras palavras, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo [...] Se os gêneros de discurso não existissem e se não tivéssemos o domínio deles e fôssemos obrigados a inventá-los a cada vez no processo da fala, se fôssemos a construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível. (BAKHTIN, 1979/1997, p. 303)

A capacidade de identificar as características de um determinado gênero configura a competência genérica (MAINGUENEAU, 2004), assegurando, assim, a comunicação, além de evitar mal-entendidos dos participantes na troca verbal, pois determinado número de “direitos” e “deveres” são associados aos gêneros do discurso. Os gêneros do discurso estão submetidos a condições de êxito (MAINGUENEAU, 2004), dentre eles possuir uma finalidade reconhecida, ou seja, responder à questão implícita “Estamos aqui para dizer ou fazer o quê?” (CHARAUDEAU, 1995 *apud* MAINGUENEAU, 2004, p. 66). A determinação

dessa finalidade faz-se essencial para que o interlocutor tenha um comportamento adequado ao gênero. Além disso, o gênero deve possuir o estatuto de parceiros legítimos, estabelecendo os papéis que o enunciador e o co-enunciador devem assumir, correspondendo a cada papel certos direitos, obrigações e saberes; e um lugar e momento legítimos, o que implica a legitimação de determinado lugar social para que o gênero do discurso aconteça e a inscrição em uma temporalidade (a periodicidade, a duração, a continuidade e a validade). Maingueneau (2004) ressalta, por fim, a necessidade de um suporte material e da organização textual, ou os modos de encadeamento dos constituintes, seja no nível da frase ou em suas partes maiores.

Cabe pontuar, ao final desta conceituação, que os gêneros do discurso são definidos por normas e fundamentalmente cooperativos, ou seja, os gêneros são contratos (MAINGUENEAU, 2004, p. 69). Na troca verbal, existe a exigência mútua entre os participantes, para que estes aceitem um número de regras conhecidas por ambos e determinadas sanções, também previstas, para quem as transgredir. Este contrato não necessita de uma pontuação explícita, pois “é justamente porque o contrato de comunicação é fundador do ato de linguagem que ele *inclui sua própria validação*”. (MAINGUENEAU, 2004, p. 29, grifos do autor).

Além do contrato, utilizando a metáfora do teatro, Maingueneau (2004) revela a implicação do papel entre os participantes. A tradição representa a troca verbal como a representação de papéis, implicando aos parceiros uma condição determinada pelo gênero do discurso. Assim, inter cruzando as metáforas de contrato e papel, o jogo implica um determinado número de regras preestabelecidas mutuamente entre os participantes. Entretanto, as regras discursivas não são rígidas, elas possuem matizes de variação conforme os gêneros.

### **3.5 Do conceito de formação discursiva**

Na seção anterior, as noções de esferas de atividade, campo discursivo e lugar de atividade (MAINGUENEAU, 2015) foram introduzidas, a fim de caracterizar os três tipos de agrupamento a que um gênero do discurso é submetido. Esses agrupamentos, propostos sistematicamente por Maingueneau (2015) perfazem parte do universo discursivo e são categoricamente realizados, mesmo que, de forma inconsciente pelos usuários comuns que, para produzir e identificar enunciados pertencentes a determinado universo de discurso estão constantemente caracterizando as atividades verbais.

Uma distinção começa a se deslindar entre dois tipos de categorizações: as unidades *tópicas*, as que são, de alguma forma, previamente recortadas pelas práticas sociais, como as categorias de esferas de atividade, campo discursivo e lugar de atividade, articulando-se ao redor dos gêneros do discurso; e as unidades *não-tópicas* (MAINGUENEAU, 2003/2015), as categorias construídas pelos analistas do discurso, em função das restrições e dos objetivos da pesquisa. Nesta segunda categoria podem ser encontradas as “formações discursivas”. Optou-se, nesta dissertação, por introduzir-se o conceito atrelado à noção de competência discursiva, uma vez que, segundo Maingueneau (2004), é a partir da competência que se faz possível identificar as diferentes formações discursivas.

Assim, para que exista a análise discursiva, faz-se necessário considerar as categorias tópicas e não-tópicas, pois as unidades tópicas “[...] não podem dar conta, sozinhas, do funcionamento do discurso, que é atravessado por uma falha constitutiva: o sentido se constrói no interior de fronteiras, mas mobilizando elementos que estão fora delas”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 81). Como o autor aponta, todo enunciado é habitado por diferentes discursos, que constroem a própria enunciação.

Apesar de este trabalho se apoiar na noção de formação discursiva concebida por Maingueneau (2015), é importante mencionar que a unidade foi trabalhada por Michel Foucault, em sua *Arqueologia do saber* (1969/2008) e, também por Michel Pêcheux (1969/1997). Em ambos os autores, a formação discursiva pode ser caracterizada como um sistema de restrições invisível, que é transversal às unidades tópicas. Ao comentar sobre os autores, Maingueneau (2015) explica que, em Foucault (1969/2008), a unidade não-tópica torna-se o empreendimento de construir uma unidade “invisível”, com o objetivo de explicar conjuntos discursivos, a partir de relações não arbitrárias entre eles. Em Pêcheux (1969/1997), a ideia de formação discursiva, apesar de encontrar referências à obra de Foucault (1969/2008), apóia-se fortemente na filosofia marxista de Louis Althusser, desdobrando o conceito em formação social e formação ideológica. A formação discursiva seria, assim, transversal às unidades tópicas, os gêneros.

Nas palavras de Maingueneau (2015),

[...] o interesse da noção de formação discursiva é exatamente permitir constituir *corpora* heterogêneos, reunir livremente enunciados originários de diversos tipos de unidades tópicas. Resulta disso que a formação discursiva não recobre uma realidade homogênea. Em função do critério em virtude do qual se reúnem textos que nela se integram, podemos distinguir diversos tipos de formação discursiva. (MAINGUENEAU, 2015, p. 83, grifos do autor).

Maingueneau (2015), no trecho destacado, afirma que não existe a necessidade de se postular que exista em todo *corpus* de pesquisa um conjunto de formações discursivas

homogêneas, ao contrário, pode-se partir do postulado de que a formação discursiva é essencialmente heterogênea e contraditória. As formações discursivas teriam, para Maingueneau (2015), a função de: “[...] integrar textos de diversos gêneros em conjuntos mais vastos, reunidos em torno de um foco, às vezes, de vários”. (p. 95).

A partir da problemática da heterogeneidade constitutiva da formação discursiva, Maingueneau (2015) propõe um modelo de apreensão baseado em um tema, em outras palavras, “do que se fala”. As “formações discursivas temáticas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 86) propõem o estudo, no interior de certos limites espaciais e temporais, dos enunciados que tratam de determinado tema, “O discurso sobre a política de determinado país”, “discurso sobre a eutanásia” etc. Pela natureza diversa que os temas podem demonstrar, Maingueneau (2015) propõe algumas categorias, a fim de fornecer um quadro e recorte metodológico.

Uma formação discursiva pode ser apreendida através da *entidade*, apreendida através dos funcionamentos discursivos, seja uma figura, um indivíduo, existentes em um dado espaço discursivo; apreendida através de um *acontecimento*, ou o “momento discursivo”; através de *cenários*, as associações de actantes e de atividades que se estendem sobre certa duração; ou através dos *nós*, o tema que constitui um assunto de debate recorrente em uma dada comunidade. (MAINGUENEAU, 2015).

Essas formas de apreensão de uma formação discursiva se caracterizam como *unifocais*, ou seja, agrupadas em torno de um único tema. Entretanto, Maingueneau (2015) esclarece que é possível trabalhar a partir de diferentes focos, integrando diversos conjuntos textuais a partir de uma formação discursiva *plurifocal*. Em outras palavras, o ponto de vista unifocal em um romance, por exemplo, focaliza o ponto de vista do narrador, que se torna soberano; o segundo, plurifocal, mantém uma pluralidade de pontos de vista em relação às outras personagens. (MAINGUENEAU, 2015, p. 92).

Essa seção encerra a retomada dos conceitos teóricos que embasam as análises. Antes da apresentação dos elementos que compõem o próximo capítulo, é importante salientar uma questão que foi apontada na introdução do capítulo de fundamentação teórica: a exposição do constructo teórico neste capítulo objetivou efetivar os conceitos que, de fato, embasarão a análise. Essa apresentação desenvolveu-se como uma escolha didática para melhor apreender, em sua especificidade, cada conceito. Entretanto, os elementos são interdependentes na reflexão sobre os *corpora* de pesquisa.

## CAPÍTULO 4

### ENEM EM SUA ESPECIFICIDADE

#### 4.1 Prospecto educacional do Brasil na década de 90

A década de 90, como Camargos (2002) explica, foi marcada por profundas transformações no cenário econômico, causando modificações nas estruturas de produção do país. Nas décadas de 50 a 80, o país adotou um estilo de desenvolvimento marcadamente autárquico, ou “voltado para si”, apoiando o mercado interno e com intensa participação estatal na atividade econômica. A Constituição Federal de 1988 torna-se um marco na mudança do plano social.

Segundo o autor, na década de 90, observou-se uma maior abertura para as relações comerciais entre os países, a universalização dos padrões de consumo e oferta de produtos. No Brasil, destaca-se a intensificação do comércio e a derrubada das fronteiras nacionais, após o regime fechado e autoritário nas décadas anteriores. O país passa, nesta década, por um rápido processo de transição, integrando-se à economia internacional. O Brasil começa a exportar bens intensivos de mão de obra e recursos naturais e a importar bens em tecnologia e capital.

Nascimento *et.al* (2002) observa que a década de 90, no Brasil, foi marcada, sobretudo, por um discurso neoliberalista, em governos como o de Fernando Collor de Melo, apregoando a superioridade do setor privado sobre o setor público. Segundo o autor (2002), o setor público, muitas vezes, era visto como ineficaz e atrasado, acentuando a ideia de que o privado se constitui por uma “racionalidade”, tornando-se mais eficiente. A racionalidade dos setores acentua o desenvolvimento econômico, compreendendo a responsabilidade social. Os setores da Saúde e Educação encontraram reverberações deste discurso. As políticas sociais, por sua vez, foram diretamente afetadas por essa concepção, que se inicia com Collor de Melo, é aprofundada no governo de Itamar Franco e é implementada com mais vigor nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (NASCIMENTO *et. al.*, 2002), governo vigente no momento da instituição do ENEM.

O agravamento do desemprego e o aumento da demanda por serviços públicos de assistência social na década de 90 são resultados, segundo Nascimento *et. al* (2002), da intensificação do mercado para investimentos estrangeiros e a liberalização das importações. No plano das políticas sociais, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) focaliza em ações de natureza emergencial e de assistência aos mais pobres. Entretanto, apesar das ações, o quadro de desigualdades se manteve.

Salles e Fidélis (2006) explicam que, juntamente com as diversas mudanças trazidas pelas transformações advindas da reformulação das práticas econômicas e sociais na década de 90, como o processo de globalização da economia, a dinâmica do sistema capitalista instituiu a competição econômica entre os agentes produtores, estabelecendo uma nova velocidade para as estruturas técnicas de produção, levando-as a transformarem-se constantemente. O Estado, assim como suas políticas, especialmente as voltadas para a educação, foram flexíveis aos novos padrões de competitividade, requeridos no cenário mundial.

No campo da Educação, o Brasil se apoiava em organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a fim de orientar suas políticas educacionais. A educação, nesse prospecto, era vista como uma possibilidade de alcance dos grandes capitalistas na geração de trabalhadores que atendessem às demandas do mercado globalizado, em relação aos conhecimentos e as técnicas produtivas, exigidas nesse novo contexto de reorganização dos processos de produção, advindo com a crise do modelo econômico fordista e ascensão do modelo toyotista.

Como Mota Júnior e Maués (2014) argumentam, as reformas educacionais influenciadas pelo BM ocorrem, sobretudo, no Governo de FHC (1995-2002), e o cerne das preocupações do BM sobre a educação brasileira era a educação básica, enfatizando, além disso, uma descentralização da gestão, o que resultou na crescente responsabilização das instituições pelo rendimento dos alunos, a partir de parâmetros de avaliação, bem como a captação de recursos via projetos voluntários. Ocorreu a centralização da avaliação dos sistemas escolares, fixando padrões de desempenho a fim de induzir os resultados esperados pelas escolas e pelos alunos.

Inserida na lógica neoliberalista, a atuação do Governo na área da educação visava a construir um discurso oficial, encabeçado pelo Ministério da Educação (MEC), relacionando a reconstrução econômica do país com a conversão tecnológica, a flexibilidade e a produção na formação de novas competências na mão de obra. Ou seja, o objetivo era aumentar a produtividade do trabalho humano. Assim, as reformas baseavam-se na criação de um novo tipo de trabalho cognitivo, formação geral, capacidade abstrata e multidisciplinaridade. Os autores destacam uma crise em relação ao gerenciamento dos sistemas educacionais do país, que, para os neoliberais, não apresentam a eficiência e a produtividade necessárias para as novas demandas, fazendo-se necessária a instituição de práticas educacionais em que houvesse o sistema de “prêmios e castigos”, relegando ao estudante as suas próprias conquistas e resultados individuais.

Por este viés, as políticas públicas, dentre elas, a educação, estavam sendo caracterizadas tomando por base o modelo de “cliente” e a estratégia empresarial como um paradigma para a gestão pública. Essa reestruturação do projeto educacional, segundo Salles e Fidélis (2006), fez-se presente, principalmente, pela procura, por parte das grandes empresas, de um novo perfil de trabalhador, alinhado à nova estrutura econômica de abertura internacional e produtividade. Era necessário um perfil de trabalhador polivalente, sobretudo com capacidade para resolução de problemas, flexível e que soubesse trabalhar em equipe. As competências a serem desenvolvidas no processo pedagógico, seguindo a lógica da estrutura produtiva, envolviam a “polivalência, policognição, multi-habilitação e a formação abstrata”. (SALLES e FIDÉLIS, 2006, p. 175). Os empresários eram unânimes em exigir da escola uma “revolução cognitiva”, assim, surge uma escola de “competências”, mais coerente com os processos tecnológicos de produção.

No cenário educacional da década de 90, destacam-se dois imperativos: por um lado, a necessidade de um fazer pedagógico que satisfizesse as exigências das empresas, baseado em um modelo de produção flexível, formando trabalhadores que correspondessem às demandas por habilidade de discernimento e orientação global; por outro, o desafio histórico de lidar com as deficiências da educação escolar pública, que envolviam evasão e analfabetismo funcional, por exemplo.

#### **4.2 Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 e ENEM 98**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a fim de ser aplicado anualmente aos alunos que concluíam e, também aos egressos do ensino médio. Os objetivos iniciais do exame, segundo o INEP (BRASIL, 1998b), concentravam-se em avaliar o desempenho do aluno ao término do nível escolar e aferir o desenvolvimento de competências para o exercício pleno da cidadania.

A preocupação do INEP naquele momento, acompanhando o prospecto social, seguia as tendências internacionais de educação que acentuavam a importância de uma educação não somente focada nas disciplinas escolares, mas construída com o preceito geral da educação cidadã e a formação geral na educação básica, visando, dentre outros aspectos, à continuidade da vida acadêmica e a uma atuação autônoma do sujeito na vida social, sobretudo, em relação ao mercado de trabalho, que naquela época, já se tornava competitivo.

Segundo INEP (BRASIL, 2008), o modelo do exame foi concebido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais o conhecimento é construído, sendo o objetivo



do exame, quantificar e qualificar essas estruturas, a serem desenvolvidas e fortalecidas nas diversas interações cotidianas e, principalmente, no trabalho de mediação escolar. Esta concepção, pautada pelo exame, ancora-se fortemente no Construtivismo que, naquele momento, já era amplamente divulgado nos textos oficiais que versavam sobre a educação no país.

De acordo com o preceito construtivista, existe um processo dinâmico de desenvolvimento cognitivo mediado pela interação do sujeito com o social. A inteligência é, assim, encarada como uma “estrutura de possibilidades crescentes de construção de estratégias básicas de ações e operações mentais com os quais se constroem os conhecimentos” (BRASIL, 2008, p.49), e não mais uma “faculdade mental” inata ao ser. A partir da reorganização de competências e habilidades os homens e mulheres são capazes de resolver problemas.

A teoria de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1936) foi estrutural na concepção do ENEM. Para Piaget, as operações cognitivas possuem estágios de desenvolvimentos próprios, do ponto de vista biológico, apresentando características singulares, que condicionam e qualificam as interações com o meio físico e social. Segundo essa teoria, o estágio de desenvolvimento que corresponde ao final da escolaridade básica no Brasil denomina-se como “hipotético-dedutivo” (*apud* BRASIL, 2008), caracterizado pelo raciocínio científico, teste de hipóteses, verificação sistemática e consideração de variáveis na análise de um fenômeno. Ao atingirem este estágio, os jovens começam a considerar a ocorrência de múltiplas possibilidades na realização de um fenômeno, estabelecendo “relações sobre relações” e a realização de operações formais.

As competências avaliadas no ENEM 1998 são pautadas tendo como base as estruturas descritas nas operações formais de Piaget, que enfatizava o caráter de generalidade de tais operações. De forma sucinta, as operações formais avaliadas são: “a capacidade de considerar todas as possibilidades para resolver um problema; a capacidade de formular hipóteses; de combinar todas as possibilidades e separar variáveis para testar influência de diferentes fatores; o uso do raciocínio hipotético-dedutivo, da interpretação, análise, comparação e argumentação, e a generalização dessas operações a diversos conteúdos”. (BRASIL, 2008, p. 50).

A proposta do INEP, a fim de vislumbrar uma formação cidadã e geral, era a de abranger, conjuntamente a aquisição dos conteúdos escolares tradicionais relacionados a ciências e às artes e desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizar, de maneira consistente os desafios do cotidiano e da vida moderna e nas diferentes realidades sociais.

Através do Relatório Final 98 (BRASIL, 1998b), observa-se uma preocupação com as novas demandas da vida moderna, enfatizando na década de 90 a rapidez já vivenciada com que as informações eram processadas e alteravam a vida cotidiana. Era necessário, assim, não somente um aluno que desenvolvesse a cultura escolar, por meio das disciplinas tradicionais, mas um sujeito capaz de, objetivamente, assimilar informações e reutilizá-las em contextos sociais adequados, na tomada de decisões.

A realização do ENEM materializa as mudanças introduzidas pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.493/96)<sup>6</sup>, com o objetivo de corroborar com os esforços de melhoria da qualidade da educação. A LDB 1996 institui que a avaliação educacional passe a ser compreendida como uma medida estratégica para a promoção da melhoria da educação no Brasil, determinando, além disso, que a União assegure o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando, assim, a definição de prioridades.

Coube ao INEP implementar as políticas de avaliação do MEC. Inicialmente, o INEP cria o Exame Nacional de Cursos (“Provão”), voltado para a avaliação do ensino superior. Além disso, também foi consolidado o Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB), destinado à avaliação do ensino fundamental e o médio.

Após o desenvolvimento de estudos, no fim de 1997, a proposta do exame foi estruturada e implementada em 1998. Eis os objetivos iniciais, definidos pelo MEC:

- Oferecer uma referência, para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação, com vistas às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho, quanto em relação à continuidade de estudos;
- Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção, nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior. (BRASIL, 1998b, p. 7).

O ENEM, a partir do Relatório Final 98 (BRASIL, 1998b) é caracterizado como um “serviço” que o MEC estruturou para que a sociedade brasileira avalie seus conhecimentos acadêmicos, bem como os sociais. O caráter de prestação de serviço, segundo o documento, justifica que o custo do exame fosse arcado, na época, em parte pelo MEC e em parte pelo participante. Observa-se no trecho:

Trata-se, portanto, de uma avaliação que difere das demais que o MEC/INEP realiza, uma vez que focaliza o desempenho individual, tem caráter voluntário e seus

---

<sup>6</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB teve sua primeira sanção em 1961 (Lei nº 4.024/61) e sofreu diversas modificações ao longo dos anos. A sanção de 1996 (Lei nº 9.394/96) influencia diretamente a conformação do ENEM 1998. A LDB elucida e normatiza os caminhos, fundamentos e estruturas do sistema educacional brasileiro, a partir da Constituição de 1988, na qual outorga à União a incumbência de legislar sobre as diretrizes da educação nacional.

participantes- alunos concluintes e egressos do ensino médio – concorrem com parte de seu financiamento. É direito de todos participar do ENEM quantas vezes achar necessário. (BRASIL, 1998b, p. 8)

O ENEM 1998 foi constituído por uma prova única, formada por 63 questões de múltipla-escolha, com duração de 4 horas, realizado num único dia para todos os participantes. Cada questão apresenta 5 alternativas classificadas de (a) – (e) e uma proposta de redação em relação ao tema “Viver e Aprender”, acompanhando um trecho da canção *O que é O que é*, de Gonzaguinha. O exame ocorreu no dia 30 de agosto, com início às 13 horas, horário de Brasília. Os resultados individuais obtidos na prova foram resguardados, segundo o INEP (BRASIL, 1998b), mas serviram para estruturar um banco de dados e a emissão de relatórios nacionais, disponíveis para as instituições de ensino superior, e do mundo do trabalho, além de pesquisadores e Secretarias de Educação. Coube ao participante autorizar a utilização de seus dados na constituição do banco de informações, e coube ao MEC/INEP a confirmação e divulgação dos resultados aos candidatos.

Acentuando a rapidez com que as mudanças sociais já se desenvolviam naquela época, o ENEM 98 busca um diálogo direto com as premissas delineadas na LDB (1996), que incentivando profundas transformações no ensino médio, desvinculava-o do vestibular, flexibilizando o acesso ao ensino superior e delineando o “perfil de saída” (BRASIL, 1998b, p. 9) do educando no ensino médio, caracterizado pelo:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (LDB, 1996, art.36, § 1º *apud* BRASIL, 1998b, p. 9)

A fim de congrega os princípios da LDB (1996), definiu-se um modelo de Matriz de Competências, presente no Edital de publicação do exame em 1998, a Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998. A concepção de “conhecimento” que pauta a Matriz de Competências pressupõe:

[...] colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais. (BRASIL, 1998b, p. 9)

O modelo de Competências presente na matriz contempla as competências e habilidades gerais intrínsecas dos alunos na fase de desenvolvimento cognitivo ao término da escolaridade básica. Além disso, associa-se a este conhecimento os conteúdos do ensino fundamental e médio, tendo como eixos norteadores o texto da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais,

os textos e o parecer da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referências para o SAEB.

Neste modelo de matriz, as competências são compreendidas como: “as modalidades estruturais das inteligências, ou melhor, ações e operações que se utilizam para estabelecer relações entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”. As habilidades “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’”. (BRASIL, 1998b, p. 9-10). As competências de ler, compreender, interpretar e produzir textos, segundo a matriz, não se desenvolvem unicamente na disciplina de Língua Portuguesa, mas na aprendizagem de todas as disciplinas que estruturam o currículo pedagógico da escola. Assim, a matriz fornece indicações para a elaboração das questões, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento.

A Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 é um documento de 4 páginas e institui o ENEM. É composta por 9 artigos que versam sobre a caracterização do exame, sua finalidade, as competências e habilidades que serão avaliadas, os locais onde a prova seria aplicada, dados sobre o planejamento e operacionalização no dia do exame, critérios para a isenção do pagamento de inscrição, indicação dos procedimentos para acesso ao resultado individual e formação de um Banco de dados.

As competências presentes na Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 são as seguintes:

Tabela 1. Competências gerais do ENEM 1998.

Competência	Descrição
I	Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras.
II	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
III	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica com vista à tomada de decisões.
IV	Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes.
V	Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.

Fonte: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998

Segundo documento do INEP (BRASIL, 2008), o termo “dominar” se relacionaria com a possibilidade de confirmar o exercício na prática. Em relação à norma culta, a aferição desta

competência pode ser feita através de questões que solicitem ao candidato a correção da escrita, o apontamento da coerência ou incoerência textual, por exemplo, além do manejo dos argumentos a favor de uma ideia. Especificamente em relação à leitura, a competência pode ser aferida pela evidência da compreensão de dado problema ou da retomada das informações dos próprios enunciados das questões. Dominar as linguagens, nas palavras do INEP (BRASIL, 2008) significa: “saber atravessar as fronteiras de um domínio linguístico para outro”. (p. 56). Solicita-se ao candidato, por esta ótica, a capacidade de transitar da linguagem da matemática para a linguagem da história, por exemplo, sendo competente em reconhecer diferentes tipos de discurso e seu uso em cada contexto.

O domínio de linguagens implica um sujeito competente como leitor do mundo, ou seja, capaz de realizar leituras compreensivas de textos que se expressam por diferentes estilos de comunicação, ou que combinem conteúdos escritos com imagens, “charges”, figuras, desenhos, gráficos etc. Da mesma forma, essa leitura compreensiva implica atribuir significados às formas de linguagem que são apropriadas a cada domínio de conhecimento, interpretando seus conteúdos. Ler e interpretar significa atribuir significado a algo, apropriar-se de um texto, estabelecendo relações entre suas partes e tratando-as como elementos de um mesmo sistema. (BRASIL, 2008, p. 56).

Por fim, dominar as linguagens implica que o sujeito consiga trabalhar com diversas conjecturas, símbolos e proposições, a fim de lançar mão da diversidade de linguagens para a produção de textos e seja hábil no trabalho com a linguagem, de maneira geral.

Em relação à competência II, o termo “construir” implica, no ENEM, a utilização de diferentes habilidades, como relacionar, avaliar, interpretar e observar. O objetivo de tais ações é possibilitar a realização de operações que ultrapassem uma dada situação em prol de sua conclusão e resolução. Para isso, o candidato deve lançar mão de diferentes estratégias, considerando as informações que lhe são oferecidas nos enunciados das questões.

A competência III demanda o enfrentamento de situações-problema, organizando, relacionando e interpretando determinados dados na tomada de decisão. A resolução de uma questão, por esta perspectiva, perpassa o recorte de uma realidade, a escolha metodológica de análise e a consideração dos fatores imbricados na problemática.

A competência IV, por sua vez, pressupõe que o candidato seja capaz de coordenar diferentes pontos de vista em benefício de um resultado ou meta. Construir argumentação, na visão do INEP (BRASIL, 2008), significa saber mobilizar conhecimentos, informações e experiências, na defesa de uma ideia e com o objetivo de convencimento. Sobre o convencimento, a ideia recai na utilização da melhor estratégia para a apresentação e defesa de uma tese, coordenando os meios.

A última competência, a V, versa sobre analisar situações anteriores, a fim de extrapolá-las, aplicando fórmulas e procedimentos novos com o objetivo de otimizar sua análise. Em outras palavras, o aluno necessita sair de um estado passivo, arriscando-se a propor ideias e mobilizar seus conhecimentos em prol de uma causa solidária e coletiva.

A partir dessas competências cognitivas gerais, desdobram-se um elenco de 21 habilidades, como as habilidades I e II ilustram<sup>7</sup>:

Tabela 2. Recorte da tabela de habilidades do ENEM 1998.

Habilidades	Descrição
I	Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo;
II	Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação;

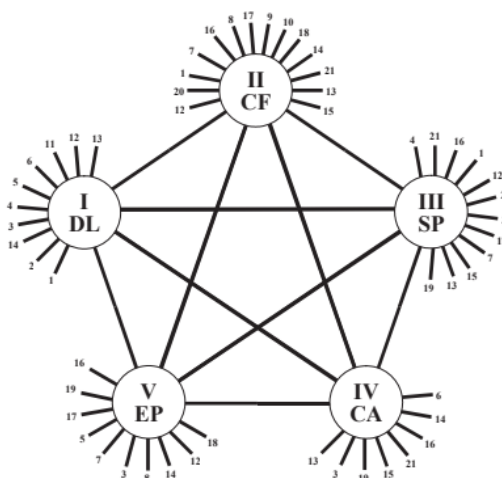
Fonte: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998

O desempenho do candidato, nesse caso, foi medido em duas partes da prova, cada uma valendo 100 pontos. A primeira parte, de conhecimentos gerais, foi constituída de 63 questões objetivas de igual valor, gerando a nota de desempenho global. A segunda parte gera uma interpretação do desempenho obtido, a partir de cada uma das cinco competências e das relações com as respectivas habilidades, gerando, para cada competência, uma nota de 0 a 100. O INEP, com profissionais da educação e especialistas em psicologia do desenvolvimento e psicometria, apresentou o seguinte esquema de análise de desempenho, contemplando as competências (representadas pelas siglas) e as habilidades (os números).

<sup>7</sup> A tabela com as 21 habilidades gerais é apresentada em anexo.

## MATRIZ DE ANÁLISE DE DESEMPENHO (ENEM 1998)

Figura 2. Matriz de Análise de Desempenho do ENEM 1998.



Fonte: Relatório Final ENEM 1998/INEP.

Sendo,

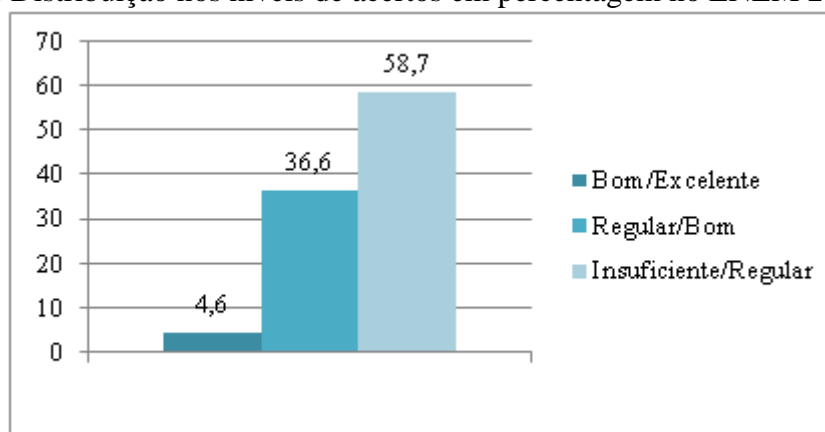
- I. Dominar Linguagens (DL)
- II. Compreender Fenômenos (CF)
- III. Enfrentar situações-problema (SP)
- IV. Construir argumentações (CA)
- V. Elaborar propostas (EP)

Cada habilidade foi medida três vezes, por meio de três questões objetivas, calibradas pelos níveis de dificuldade alta, média e baixa. De acordo com as possibilidades totais da cognição humana, o desempenho do estudante foi mensurado. A classificação de acertos seguiu os níveis:

- a) Insuficiente a regular (0 a 40% de acertos);
- b) Regular a bom (41 a 70% de acertos);
- c) Bom a excelente (71% a 100% de acertos).

O gráfico a seguir ilustra a distribuição dos participantes de acordo com a faixa de acertos:

Gráfico 1. Distribuição nos níveis de acertos em percentagem no ENEM 2018.

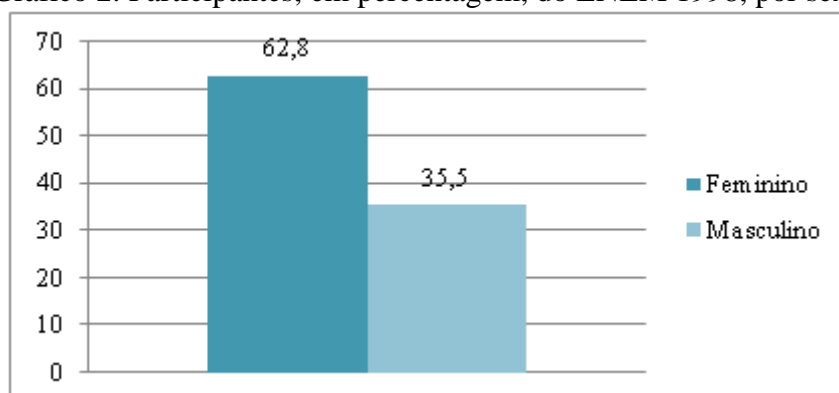


Fonte: Relatório Final ENEM1998/INEP.

O gráfico 1 demonstra que a maioria dos candidatos que realizou o ENEM 1998 situou-se na faixa de acertos “Insuficiente/Regular”, representando 58,7% dos participantes. O INEP não apresenta uma explicação para o fato, entretanto, pode-se levantar a hipótese de o resultado estar atrelado à pouca familiaridade dos candidatos com o formato da prova, haja vista que o exame foi inaugural.

O ENEM 1998 contou com a inscrição de 115.221 participantes, em 184 municípios brasileiros, resultando um percentual de 26,5% de abstenção. A prova foi impressa em quatro cores diferentes (amarela, azul, grafite e branca) como uma estratégia para evitar a troca de informações entre os candidatos. A impressão das provas, bem como transporte e distribuição ficou a cargo da CESGRANRIO. A maioria dos participantes foi do sexo feminino (62,8%), tinha entre 17 e 18 anos de idade (52%) e considerava-se branca (63,8%). Os gráficos a seguir sintetizam estas informações:

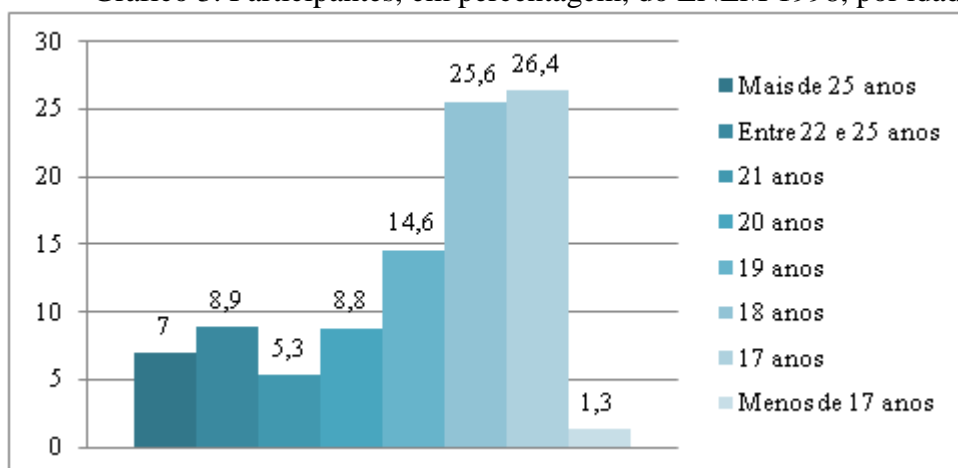
Gráfico 2. Participantes, em percentagem, do ENEM 1998, por sexo.



Fonte: Relatório Final ENEM 1998/INEP.

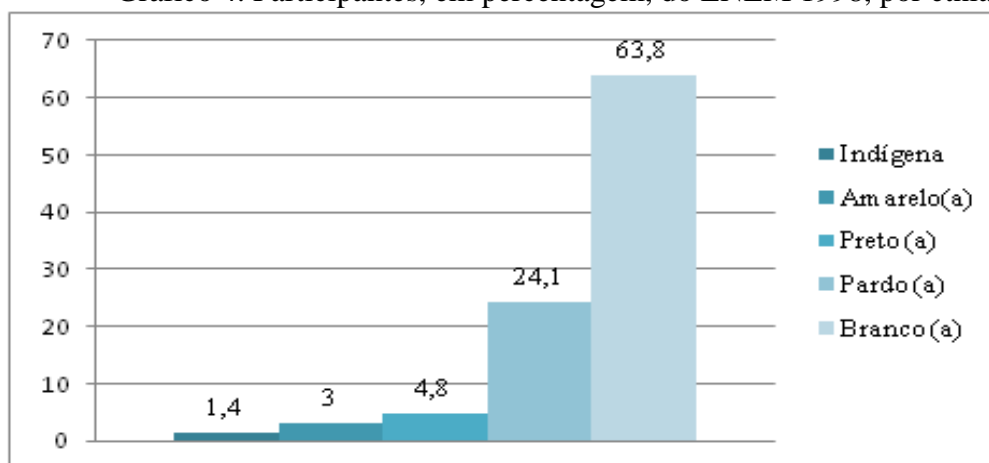


Gráfico 3. Participantes, em percentagem, do ENEM 1998, por idade.



Fonte: Relatório Final ENEM 1998/INEP.

Gráfico 4. Participantes, em percentagem, do ENEM 1998, por etnia.



Fonte: Relatório Final ENEM 1998/INEP.

O dado que chama a atenção, dentre os gráficos, é a percentagem de candidatos que se declaram brancos (63,8%), em relação aos demais. Este dado se torna de interesse, sobretudo, ao considerar-se que a prova foi aplicada em 184 municípios brasileiros, o que, em teoria, possibilitaria a abrangência de uma maior diversidade de etnias.

#### 4.3 No Brasil, a primeira década do século XXI: Plano de acesso ao ensino superior

A década de 90 transformou as relações sobre as condições de acesso e universalização do ensino básico e superior no país, condicionada por uma nova leitura de organização econômica em nível mundial. Lima (2013) observa que a educação foi fortemente condicionada, via organismos multilaterais, como a Conferência Mundial de Educação para todos (1990), o Encontro de Nova Delhi (1993) e a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (1998), à ideia da inadequação dos sistemas de ensino e suas estruturas tradicionais frente ao mundo globalizado e reestruturado economicamente.

No âmbito do ensino superior, a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES), realizada em Paris, destacou a necessidade de uma universidade voltada à educação, formação e pesquisa, além da função ética e autônoma, a igualdade de acesso a cooperação com o mundo do trabalho e a diversificação do acesso da igualdade de oportunidades. (LIMA, 2013). Os países signatários, dentre eles o Brasil, deveriam propor medidas para a erradicação da pobreza, reorientar as políticas educacionais com ênfase na universalização e democratização do acesso ao ensino superior, por meio de políticas de inclusão.

No mandato de FHC algumas medidas foram aprovadas no Congresso, como o PPA (Plano Plurianual 2000-2003), com os eixos norteadores e estratégicos para cada Ministério. Dentre esses eixos, a necessidade de elevar o nível educacional da população, e a oferta de escolas de qualidade foram elencados, fazendo parte da agenda do governo posterior, o de Luís Inácio Lula da Silva. O PPA, como Lima (2013) explica, foi condicionante para a estruturação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), instituído pelo Decreto nº 6094 de 24 de Abril de 2007, conhecido como “Todos pela Educação”, além do Decreto nº 6095 de 24 de Abril de 2007 que integrava as instituições federais de educação tecnológica (IFETS) e o Decreto nº 6096 de 24 de Abril de 2007 que instituía o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Lima (2013) pontua que o PDE passou a integrar o conjunto de políticas voltadas à aceleração do crescimento econômico do país, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), gerando o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, o que caracterizaria o primeiro mapeamento de ações que poderiam ser desenvolvidas na área da educação. O PDE previa, dentre alguns aspectos, a garantia da qualidade e ampliação do número de vagas nas universidades, promoção da inclusão social, incluindo as áreas mais remotas do país e desenvolvimento científico-tecnológico no ensino superior. Como Lima (2013) observa:

O PDE foi caracterizado pelo próprio presidente Lula como “Uma revolução na educação brasileira” e que, ao seu ver, deveria responder a lacunas históricas até então não contempladas de forma parcial ou em sua totalidade. Esse primeiro delineamento previa a articulação da sociedade civil e os entes federados para, estrategicamente, promover a oferta de educação para todos e de qualidade. (LIMA, 2013, p. 88)

Para que houvesse o controle da qualidade e dos índices da educação, parcerias foram feitas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e avaliações externas, como, o SAEB, a Prova Brasil e o ENEM.

Para colocar em prática as metas do PDE, três instrumentos foram colocados como protagonistas (LIMA, 2013):

- a) Reestruturação e expansão das universidades: REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil);
- b) Democratização do acesso: PROUNI (Programa Universidade para Todos), reformulação do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior);
- c) Avaliação e regulação: SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) via ENADE (Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes). (LIMA, 2013, p. 89)

De acordo com dados do IBGE (2010 *apud* LIMA, 2013), considerando a faixa etária de jovens no período, 23,03 milhões, somente 3,36 milhões estavam matriculados no ensino superior.

O REUNI, instituído em 2007, foi criado com o objetivo de possibilitar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, envolvendo a estrutura física e os recursos humanos das universidades federais (BRASIL, 2007 *apud* LIMA, 2013). Todas as universidades federais brasileiras aderiram ao REUNI. O PROUNI, criado em 2004, objetiva a concessão de bolsas parciais ou integrais a estudantes de baixa renda em instituições privadas, em contrapartida, as instituições recebem isenções fiscais. O FIES, criado em 1999, e reorientado em 2007, por sua vez, tem por objetivo disponibilizar financiamentos para estudantes de baixa renda em universidades privadas.

Em relação aos encaminhamentos em direção da universalização da educação na primeira década do século XXI, Frigotto (2010) pontua que se, positivamente, a década foi marcada por um forte impulso em direção à criação de novas Universidades públicas, a tendência da privatização, como observado na década de 90, não foi transformada. Conforme Marilena Chauí (2003 *apud* FRIGOTTO, 2010), a perspectiva da universidade pública na década de 90 estava ligada fortemente ao mercado, uma instituição operacionalizada, avaliada em função das demandas do mercado e na “pedagogia dos resultados” (p. 247) o que ainda pôde ser verificável após a reestruturação no século XXI.

O REUNI, apesar de duplicar as vagas nas universidades, estabeleceu grande desestruturação da carreira docente, concebendo a educação à distância em crescente expansão em relação ao ensino superior presencial. Nas escolas básicas, o discurso neoliberal, marcado pelo controle do conhecimento, reverberando a ótica da ineficácia da esfera pública, reacende parcerias entre público-privado, organizando o conhecimento em manuais, apostilas e processos de avaliação como controle de alunos e professores.

#### **4.4 Edital n° 10, de 14 de Abril de 2016 e ENEM 2016**

O ENEM passa, ao longo de sua trajetória, por algumas fases, que são instituídas a partir das modificações em suas Portarias<sup>8</sup>. A Portaria MEC n° 438, de 28 de Maio de 1998 institui o exame, entretanto, a partir de 2009, o INEP implementa mudanças nos objetivos e na própria estrutura organizacional da prova. Com a Portaria INEP n° 109, de 27 de maio de 2009, o exame passa a possuir a alcunha de “Novo ENEM”, devido à sua reconfiguração.

A partir da Portaria n° 109/2009, o exame, antes aplicado somente em um dia e composto de 63 questões objetivas, passa ser aplicado em dois dias e subdivide-se em áreas do conhecimento. O ENEM passa a ser composto por uma proposta de redação e 4 provas, contendo 45 questões objetivas de múltipla-escolha, versando sobre as diferentes áreas do conhecimento e intituladas: Prova I: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias e Redação (Compreendendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes e Educação Física); Prova II: Matemática e Suas Tecnologias (Compreendendo os componentes curriculares de Matemática e Estatística); Prova III: Ciências Humanas e Suas Tecnologias (Compreendendo os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e Prova IV: Ciências da Natureza e Suas Tecnologias (Compreendendo os componentes curriculares de Química, Física e Biologia). Os componentes são avaliados entre as notas 0 (zero) à 1000 (mil).

As quatro provas descritas são organizadas em dois cadernos de questões, cada um com 90 questões e capas com 4 cores diferentes. As competências e habilidades, descritas na Matriz, são avaliadas a partir das questões objetivas.

A edição de 2016 comunga dos mesmos preceitos postulados pela Portaria n° 109/2009, que reestrutura o exame. Assim, faz-se necessário pontuar que o Edital n° 10, de 14 de Abril de 2016 apresenta-se como um documento de 90 páginas, composto por 19 itens e subitens, além de 4 anexos. O documento versa sobre as disposições preliminares, que englobam as datas de realização do exame, os estados que aplicariam as provas, o encaminhamento das informações obtidas a partir do exame, as possibilidades de utilização dos resultados individuais e dos atendimentos especializados no dia da prova, incluindo neste ponto, os deficientes visuais, auditivos, intelectuais, portadores de dislexia, déficit de atenção, autismo, lactantes, idosos, estudantes em classe hospitalar, sabatistas ou outra condição especial.

---

<sup>8</sup>A edição do ENEM 2018, correspondente ao Edital n° 16, de 20 de Março de 2018, institui o exame com algumas mudanças em relação à Portaria n° 109/2009, como os dias de realização da prova, e o tempo disponível para a realização da prova objetiva. Para os fins desta dissertação, estas mudanças não serão consideradas, haja vista que as versões analisadas, 1998 e 2016, não estão embasadas neste edital.

Apresenta-se, ainda, a possibilidade, se necessário, de o candidato solicitar a prova em braile, com letra ampliada, tradutor-intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), auxílio para leitura ou para transcrição e mobiliário acessível. O documento dispõe, também, sobre o valor da taxa de inscrição e processos relativos à confirmação e pagamento, além de orientações gerais para realização e correção das provas.

Outra característica da reestruturação do exame, a partir de 2009, é a exigência de que o candidato transcreva no cartão de respostas a cor e frase correspondentes a sua prova. A correção das questões de múltipla-escolha é realizada segundo a Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>9</sup>. Além disso, o participante do ENEM 2016 pode utilizar seu resultado individual na certificação de conclusão do Ensino Médio, seguindo a listagem das instituições certificadoras, em anexo do documento.

O Edital também prevê a utilização da nota individual como um mecanismo único, alternativo ou complementar ao Ensino Superior, de acordo com a adesão da instituição de ensino, e por meio de programas como o PROUNI, FIES e SISU. O Sistema de Seleção Unificado (SISU) foi criado em 2010 e, paulatinamente, foi adotado por grande parte das universidades federais do país. O SISU consiste em um processo informatizado, no qual as universidades públicas do país oferecem vagas para os candidatos que realizaram as provas do ENEM. A inscrição no processo seletivo é gratuita e ocorre duas vezes ao ano. A seleção dos candidatos, aptos a matricularem-se nas vagas disponíveis, acontece por um processo de *ranking*, de acordo com as notas do ENEM e as eventuais ponderações relativas ao curso de interesse. A cada chamada os candidatos têm um período de realização de matrículas, e as vagas eventualmente não ocupadas são ofertadas em chamadas posteriores no programa.

O ENEM 2016 ocorreu nos dias 5 e 6 de Novembro de 2016, com início das provas às 13h30. Segundo dados do INEP (BRASIL, 2016c), 8.630.306 candidatos se inscreveram, estando presentes no primeiro dia 6.111.339 candidatos e, no segundo, 5.962.407 candidatos, perfazendo um total de ausência nos dois dias de 28,9%.

A edição 2016 contou com uma particularidade: ter sido aplicada em duas oportunidades, decorrência do processo de ocupação de algumas escolas que seriam locais de

---

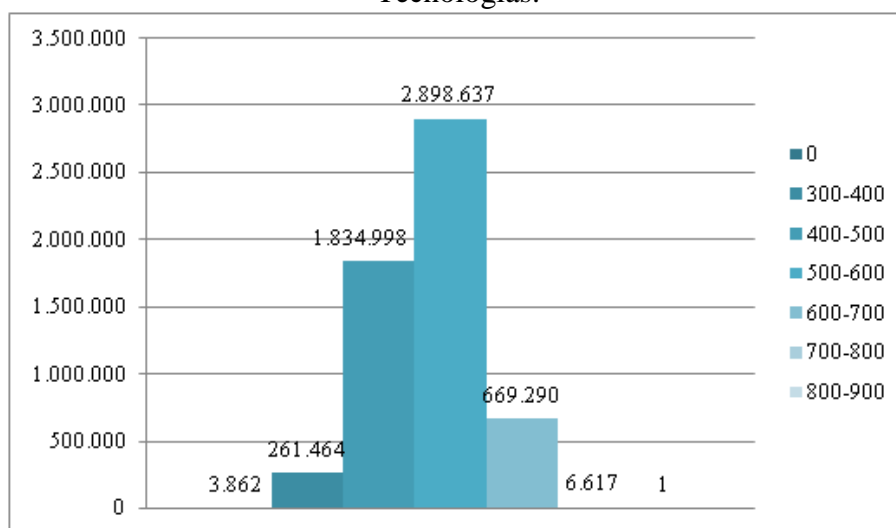
<sup>9</sup> A teoria de Resposta ao Item (TRI) oferece, matematicamente, modelos para os traços latentes, representando a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma determinada resposta a um item, o traço latente corresponde aos parâmetros dos itens na área de estudo. A partir de um conjunto de respostas sobre um conjunto de itens, a teoria permite a estimativa dos parâmetros dos itens e dos indivíduos, gerando uma escala de medida. A TRI possibilita realizar comparações entre populações de comunidades diferentes, através do traço latente, pois a teoria foca os itens centrais e não o questionário, como um todo. (ARAÚJO, *et. al*, 2009).

provas. Segundo dados do Portal G1<sup>10</sup>, cerca de 304 escolas foram ocupadas por secundaristas que protestavam contra a Reforma no Ensino Médio, pauta de votação do referido ano. Ainda segundo o Portal de notícias, os estados que mais apresentaram ocupações foram o Paraná, com 74 locais ocupados, e Minas Gerais, com 59.

Para os fins desta dissertação, optou-se por compor o *corpora* de pesquisa com a edição ENEM 2016 apresentada na primeira aplicação, pois a tal edição concentrou o maior número de candidatos.

Ainda sobre os números do ENEM 2016, segundo dados divulgados pelo INEP (BRASIL, 2016c), na prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, 3.862 candidatos receberam a nota 0 e apenas 1 candidato alcançou a nota entre 800 a 900. O gráfico abaixo apresenta os resultados:

Gráfico 5. Quantidade de candidatos por notas na prova Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.



Fonte: Apresentação Resultado Individual ENEM 2016/INEP.

Com a reconfiguração do ENEM em 2009, a matriz de habilidades e competências também passa por modificações, perfazendo, no exame de 2016, um elenco de 5 eixos cognitivos, comuns a todas as áreas, 9 competências por área que se desdobram em 30 habilidades para cada área<sup>11</sup>.

<sup>10</sup>RODRIGUES, Mateus. **Enem será adiado para 191,4 mil participantes**. Portal G1, 01 de Novembro de 2016.

<sup>11</sup> As tabelas de eixos cognitivos comuns a todas as áreas e a de competências e habilidades específicas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias são apresentadas em anexo.

## CAPÍTULO 5

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS ANALÍTICAS

#### 5.1 Procedimentos de análise e o *corpora* de pesquisa

A busca por uma metodologia de análise é parte do fazer científico do pesquisador frente a seu objeto. O exercício metodológico de reflexão parte de um conhecimento popular, fundamentado na percepção dos fenômenos, limitado à familiaridade do objeto e relacionado ao estado de ânimo, às emoções, ao conhecimento científico, fundamentado em proposições e verificável por meio de experimentação. Entretanto, como Marconi e Lakatos (2003) pontuam, o conhecimento popular não se diferencia do científico pela natureza de veracidade, mas pela forma, pelos métodos utilizados para se fazer conhecer. Um mesmo objeto pode ser observado tanto por um cientista como por um homem comum, a diferenciação entre os tipos de conhecimento se dá pela forma eleita para observação.

Segundo Richardson (2015), a escolha pelo método de pesquisa significa a eleição de procedimentos sistemáticos para a explicação e descrição de um fenômeno. De forma genérica, existem dois grandes métodos de investigação: o quantitativo e o qualitativo. O método quantitativo caracteriza-se pelo “emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas.” (RICHARDSON, 2015, p. 70). A escolha pelo método quantitativo, de acordo com Richardson (2015), denota a intenção de garantir a precisão dos resultados e é frequentemente adotado em estudos descritivos.

O método qualitativo não emprega instrumental estatístico na base de seu processo de análise. Emprega-se a abordagem qualitativa quando se procura entender a natureza de um fenômeno social. Nas palavras de Richardson (2015):

Os estudos que empregam a abordagem qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (p. 80)

A especificidade do método qualitativo nas pesquisas de cunho social não implica que, nesses estudos, a abordagem quantitativa não possa, também, ser utilizada, a fim de se abrenger a complexidade da problemática.

Nesta dissertação, filiada à problemática discursiva e de cunho qualitativo, com o objetivo de analisar o *ethos* discursivo e as competências discursivas nas questões de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), elegeram-se, para efeito de observação científica e análise, 5 questões de Língua Portuguesa da edição de 1998 e 5

questões de 2016, a fim de verificar, respectivamente, como o *ethos* discursivo é construído, a partir da apreensão das marcas linguístico-discursivas nos enunciados e nas alternativas de cada uma das questões eleitas; e, posteriormente, observar como se dá a interação do *ethos* apreendido com as competências discursivas, que, segundo Maingueneau (2004), correspondem a três tipos: genérica, enciclopédica e linguística. Objetiva-se, igualmente, analisar se as questões se constroem a partir de um preceito interdisciplinar, tendo em vista os objetivos postulados nos editais dos exames.

Além das 10 questões totalizantes, perfazem o *corpora* de pesquisa dois editais de publicação dos exames, Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998, que institui o exame, e o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, anos de 1998 e 2016, respectivamente, com o objetivo de analisar quais competências são requeridas dos candidatos; como a avaliação é caracterizada, discursivamente, em cada edição; e em que medida as competências discursivas requeridas nas questões atendem ao que foi proposto nos editais. O quadro abaixo apresenta, sinteticamente, o *corpora* de pesquisa:

Tabela 3. Caracterização do *corpora* de pesquisa por edição ENEM.

Caracterização do <i>corpora</i> de pesquisa	
1998	2016
5 questões da prova de Língua Portuguesa.	5 questões da prova de Língua Portuguesa (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias).
Edital de publicação do exame (Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998).	Edital de publicação do exame (Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016).

Fonte: Autora da dissertação, 2019.

Propõe-se também, como objetivo de pesquisa, analisar, nas 10 questões eleitas, se elas se constroem a partir do conceito de interdisciplinaridade, haja vista que a delimitação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias não vinha configurada na prova de Língua Portuguesa em 1998, pois foi instituída a partir de 2009, com a reconfiguração do exame. A reorganização do exame propõe uma prova estruturada a partir de quatro áreas do conhecimento que não são, necessariamente, solidárias entre si, fato que contradiz o documento de fundamentação teórico-metodológica<sup>12</sup> da prova:

O ENEM tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar nos itens da prova, os conceitos de situação-problema,

<sup>12</sup> O documento teórico-metodológico do ENEM (BRASIL, 2005) aponta as teorias sobre as quais o exame é elaborado, assim como os procedimentos metodológicos adotados. A designação “teórico-metodológica” foi retirada do próprio documento.



**interdisciplinaridade** e contextualização, que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Busca-se, através da categoria da interdisciplinaridade, investigar se, de fato, esta observação preliminar se confirma na edição de 1998 e se esta característica se faz presente na edição de 2016, reconfigurada. Tendo em vista essas observações, propõe-se o seguinte movimento de análise e categorias (teóricas) nesta dissertação:

Tabela 4. Percorso teórico-metodológico de análise do *corpora*.

<i>Corpus</i> de pesquisa	Categorias teórico-metodológicas	Objetivos
Edital de publicação da edição de 1998 (Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998).	Competências (I,II,III,IV,V); Habilidades (I – XXI); Caracterização geral do exame.	-Caracterizar os objetivos gerais dos exames, as competências e habilidades requeridas do candidato em 1998.
Edital de publicação da edição de 2016 (Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016).	Eixos Cognitivos (I, II,III,IV,V); Competência de área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Competências 1-9) Habilidades de área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (H1-H30) Caracterização geral do exame.	-Caracterizar os objetivos gerais dos exames, as competências e habilidades requeridas do candidato em 2016.
5 questões de Língua Portuguesa da edição de 1998.	<i>Ethos</i> discursivo; Competência discursiva; Interdisciplinaridade.	-Analisar de que formas as competências discursivas são requeridas nas questões; e avaliar se atendem à matriz de competências e habilidades de 1998; -Analisar se as questões constroem-se interdisciplinarmente e propor uma relação com as competências discursivas;
		-Analisar como o <i>ethos</i> discursivo é constituído, a partir da apreensão das marcas linguístico-discursivas nos enunciados de cada uma das questões eleitas; e -Propor uma relação entre o <i>ethos</i> discursivo apreendido e as competências discursivas.
5 questões de Língua Portuguesa da edição de 2016 (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) <sup>13</sup> .	<i>Ethos</i> discursivo; Competência discursiva; Interdisciplinaridade.	-Analisar de que formas as competências discursivas são requeridas nas questões; e avaliar se atendem à matriz de competências e habilidades de 2016; -Analisar se as questões se constroem interdisciplinarmente e propor uma relação com as competências

<sup>13</sup> Optou-se por distinguir as provas de Língua Portuguesa entre as edições de 1998 e 2016 através da nomenclatura de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois, a partir da reconfiguração do exame em 2009, o ENEM passa a integrar a prova de Língua Portuguesa com outras disciplinas sob a nomenclatura supracitada, o que não ocorria em 1998.

		discursivas;
		-Analisar como o <i>ethos</i> discursivo é constituído, a partir da depreensão das marcas linguístico-discursivas nos enunciados de cada uma das questões eleitas, e
		-Propor uma relação entre o <i>ethos</i> discursivo depreendido e as competências discursivas.

Fonte: Autora da dissertação, 2019.

Faz-se necessário ressaltar que a seleção do *corpora* seguiu critérios específicos:

- a) A edição que institui o exame nacionalmente, ou seja, a de 1998;
- b) A edição de 2016 por dois motivos específicos:
  - I. Por ser uma edição após a reformulação do exame no ano de 2009, por meio da Portaria INEP n° 109, de 27 de maio de 2009, e
  - II. Por anteceder imediatamente o início do mestrado da autora da dissertação (no ano de 2017); naquele momento, a edição mais recente do ENEM.

Os critérios eleitos visam a propiciar uma análise que abarque duas cenas específicas do exame, a fim de caracterizar as diferenças e similaridades entre as duas edições, observando, sobretudo, como o ENEM se modificou através dos anos, por meio das análises das competências e habilidades exigidas do candidato e postuladas nos editais. Além disso, a reformulação advinda com a Portaria INEP n° 109, de 27 de maio de 2009 inaugurou no exame as competências e habilidades de área, pois houve a separação das questões por componentes curriculares, aspecto a ser analisado nesta dissertação.

A eleição das questões nas edições de 1998 e 2016 também seguiu critérios:

- a) A escolha do mesmo número de questões em cada edição (5 questões em 1998 e 5 questões em 2016);
- b) A escolha da área de conhecimento segundo o recorte teórico-metodológico da Análise do Discurso, a de Língua Portuguesa;
- c) A observação da relação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, e
- d) Adequação aos eixos cognitivos, às habilidades e competências descritos nos editais de cada exame, a fim de que uma diversidade de competências e habilidades figurasse no *corpora* de pesquisa.

Para atender ao critério “d”, para o exame de 1998, o Relatório Final- ENEM 1998 serviu como parâmetro, pois conceitua as competências/ os eixos cognitivos e as habilidades em que cada questão se enquadra. Desta forma, o elenco de 5 questões no exame de 1998 é formado por: Questões 03 e 04 (contemplando as competências I e IV, e habilidades

1,2,3,4,5,6,11,12,13,14,16,21); Questão 08 (contemplando as competências II e V, e as habilidades 1,2,3,4,5,6,11,12,13,14,16,17,18,19,20,21) e Questões 17 e 33 (contemplando as competências I e V, e habilidades 1,2,3,4,5,6,11,12,13,14,16,17,18,19).

Em relação ao exame de 2016, por não existir a possibilidade de acesso ao Relatório Final ou outro documento que relacione o grupo de questões às competências e habilidades previstas no edital, fez-se necessário um trabalho prévio de categorização<sup>14</sup> entre os eixos cognitivos, das competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e respectivas habilidades. Desta forma, o elenco de 5 questões é formado por: Questão 97 (contemplando a competência II e a competência de área 1, com suas respectivas habilidades associadas H1, H2, H3 e H4, e competência de área 9, e as habilidades de área correspondentes H28, H29 e H30); Questão 100 (contemplando as competências I e III e a competência de área 5, com suas respectivas habilidades associadas, H15, H16 e H17); Questão 105 (contemplando as competências II e III e a competência de área 7, com suas respectivas habilidades associadas H21, H22, H23 e H24); Questão 116 (contemplando as competências I e IV e a competência de área 5, com suas respectivas habilidades H15, H16 e H17) e Questão 124 (contemplando as competências I, II e III e a competência de área 8, com suas respectivas habilidades H25, H26 e H27).

Este capítulo encerra a conceituação teórico-metodológica em que esta dissertação se apóia. Os capítulos seguintes apresentam, respectivamente, a análise dos dois documentos oficiais do exame, a Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 e o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016 e, posteriormente, a análise das 10 questões eleitas das edições 1998 e 2016, que perfazem o *corpora* de pesquisa.

---

<sup>14</sup> A matriz de eixos cognitivos, competências e habilidades do eixo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias será apresentada na análise.

## CAPÍTULO 6

### ANÁLISE: DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENEM EM PERSPECTIVA DISCURSIVA

#### 6.1 Documentos oficiais

Como apresentado no capítulo anterior, o *corpora* de pesquisa é conformado por dois documentos oficiais do ENEM, a Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 e o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016 e por 5 questões de Língua Portuguesa da edição de 1998 e 5 questões da mesma disciplina, da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da edição de 2016. Em consonância com os objetivos apresentados, este capítulo se propõe a analisar a Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 e o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, visando, em específico a:

- Caracterizar os objetivos gerais dos exames, as competências e habilidades requeridas do candidato em cada edição.

Delineado o objetivo do capítulo, é importante retomar a questão que norteia esta dissertação:

- Qual a relação entre as competências discursivas e o *ethos* discursivo do enunciador em 10 questões de Língua Portuguesa do ENEM 1998 e 2016?

Visando a atender à prerrogativa suscitada pelo questionamento, este capítulo, ao contextualizar, descrever e interpretar os documentos oficiais, esclarece como cada edição é conformada, evidenciando, sobretudo, quais competências e habilidades são requeridas. Esse dado será importante no segundo momento da análise, na caracterização do *ethos* discursivo do enunciador das questões de Língua Portuguesa e, principalmente, na análise das competências discursivas.

O percurso de análise e apresentação dos dados se desenvolve, inicialmente, na descrição e interpretação da Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998, atendendo aos objetivos especificados anteriormente; e, em seguida, na análise do Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, respeitando, assim, a ordem cronológica das edições. Em um terceiro momento, a retomada das considerações levantadas permitirá um exercício comparativo entre os dois documentos e indicará levantamentos para a análise subsequente das questões de Língua Portuguesa.

## 6.2 Portaria MEC n° 438, de 28 de Maio de 1998

A Portaria é um ato jurídico que apresenta instruções sobre a execução de determinados serviços, visando à aplicação normatizada das práticas. Como um documento normatizador, não se pode perder de vista o caráter de autoridade e a correlação jurídica desse documento.

Dada a natureza jurídico-administrativa, a Portaria não se encaixa na representação habitual de caracterização do enunciador, como um ser único que pode ser identificável e que é responsável pela enunciação. Trata-se de um texto produzido por uma instância oficial, gerida pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), reguladores do processo avaliativo.

Cabe observar que normatizar determinadas instruções para a execução de atividades, criando um conjunto de regras específicas para sua realização, discursivamente revela a busca por uma *memorabilidade* de tais práticas. Em outras palavras, destina-se a tais regras a inscrição em uma memória coletiva que poderá ser ativada sempre que tal documento for retomado, em diferentes contextos históricos. Diferentemente de outros discursos que não foram materializados no registro escrito e, sobretudo, na forma de documentos oficiais, as postulações normatizadas poderão ser reutilizadas e reinterpretadas para diferentes finalidades, revelando aspectos históricos e ideológicos de determinado grupo social, postulando suas convenções, crenças e censuras.

Como documento oficial, o gênero do discurso “portaria” apresenta um suporte material, que, em sua gênese foi o texto impresso em papel. Com o advento da internet, a divulgação de ideias torna-se mais abrangente, não se limitando ao papel, fazendo-se presente também na rede de computadores e alcançando facilmente públicos heterogêneos. Esse fato condiciona, como Maingueneau (2015) explica, seu arquivamento e a memorabilidade de seu conteúdo.

Maingueneau (2015), ao tratar sobre a memorabilidade, comenta que um enunciado, em um momento e um lugar específicos, pode vir a se tornar “traço”, ou seja, os arquivos escritos ou orais que se conservam na memória coletiva de uma sociedade, promovendo, assim, o movimento de enlaçamento constitutivo entre o construído e o pré-construído. (p. 149-150). Nesta perspectiva, a Portaria MEC n° 438, de 28 de Maio de 1998 apresenta, por sua inscrição em um espaço de autoridade e normatização, a configuração de certos traços que permaneceram durante toda a conformação do ENEM, reverberando incessantemente, em um movimento de enlaçamento dos discursos.

O Artigo 1° da Portaria institui os objetivos do exame:

Figura 3. Artigo 1º que versa sobre os objetivos do ENEM.

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Fonte: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998.

Essa Portaria institui o exame nacionalmente, e os objetivos listados tornam-se, na perspectiva de memorabilidade, norteadores para as reinterpretações e conformações futuras do exame. Há de se destacar, igualmente, a materialização escrita, difundindo o caráter normativo e a função de conservação das postulações, e estabelecendo o estatuto norteador do processo avaliativo.

Tornar um enunciado em traço, inscrevendo-o em uma memória coletiva, implica, como Maingueneau (2015) pontua, uma série de operações e de condições de processamento, relacionadas à condição histórica, propondo relações do enunciado com a ética e o poder. Citando *Fedro* de Platão, Maingueneau (2015) reflete sobre a circulação dos enunciados em diferentes contextos históricos: “Uma vez escrito, um discurso roda por todos os lados, nas mãos dos que o compreendem e nas daqueles para os quais não foi feito, e ele não sabe mesmo a quem deve falar, com quem deve se calar”. (275e *apud* MAINGUENEAU, p. 157). Em outras palavras, a preservação de um determinado discurso nunca é um ato neutro.

Em relação ao trecho destacado da Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998, observa-se, em primeiro plano, a instituição do exame como “um procedimento de avaliação do desempenho do aluno” (BRASIL, 1998c). Depreende-se, discursivamente, uma ênfase no desempenho global das habilidades dos alunos, observação que é corroborada pela própria constituição da prova, formada por 63 questões de múltipla-escolha, em um único caderno de prova, sem as separações por áreas do conhecimento. O ENEM se constituiria, como aponta a portaria que o regulamenta, como um “serviço” para que o cidadão avaliasse seu nível de conhecimento nas áreas fundamentais do ensino médio, obtendo, ao final da prova e divulgação de resultados, uma caracterização geral de seu desempenho e a possibilidade de comparação com as médias gerais, divulgadas por meio do relatório oficial.

Sobre a utilização do termo “avaliação”, seu emprego pode ser compreendido de duas maneiras:

- (a) A avaliação, por parte do aluno, de suas próprias competências em relação às disciplinas escolares presentes no exame. Nessa visão, observa-se por parte do exame o cunho de serviço, possibilitando uma referência para o candidato avaliar seus saberes, especificamente, no nível de ensino médio, haja vista que, até aquele momento, somente o curso superior, por meio do “Provão”, e o ensino fundamental e médio em caráter geral, por meio do SAEB eram contemplados. Entretanto, ambas as provas não se voltavam para o desempenho individual do aluno, o que particulariza o ENEM naquele contexto;
- (b) A avaliação do aluno e do processo de ensino, por parte das instâncias MEC/INEP. Essa perspectiva perpassa o ENEM como um “mecanismo” de averiguação por parte do governo do nível de aprendizagem dos candidatos no nível médio e de seus perfis sociais, possibilitando, a partir destes resultados, a elaboração de banco de dados e de indicadores, obtidos não somente com a prova, mas com o extenso questionário socioeconômico que os candidatos deveriam responder no ato da inscrição.

Sobre a segunda possibilidade de interpretação do termo “avaliação”, é interessante notar que constituir um banco de dados extenso sobre o perfil socioeconômico dos candidatos do ENEM 1998 permite a elaboração de pesquisas que propõem a inter-relação entre os dados pedagógicos obtidos e os sociais. Esta tarefa torna-se justificável, ao se considerar o ENEM como um parâmetro de estipulação de metas e melhorias para a educação brasileira.

### **6.2.1 Dimensão de “cidadão” e cidadania: um discurso político?**

Pela inscrição teórico-epistemológica em que esta dissertação se insere, a Portaria é entendida como um gênero do discurso, palco de uma atividade discursiva específica e integrante de um “tipo de discurso” da mesma forma específico, que insere suas práticas em um setor de atividade e finalidade social. (MAINGUENEAU, 2015). Pode-se caracterizar, *a priori*, o tipo de discurso em que a Portaria se inscreve como o administrativo, dentro da esfera pública, levando em consideração sua finalidade: estabelecimento de prerrogativas para o desenvolvimento de uma atividade; e seu público-alvo: a sociedade, de maneira geral. Entretanto, por caracterizar-se como um documento elaborado por instâncias coletivas, MEC e INEP, ambas ligadas ao Governo Federal, verifica-se na Figura 3, destacada na seção anterior, por meio da palavra “cidadão”, um tipo de discurso que ultrapassa a esfera puramente administrativa para atingir a esfera política.

Para compreender o sentido político do trecho destacado, é importante retomar a explicação de Maingueneau (2015) sobre “formações discursivas”. Segundo o autor, o sentido se constrói, discursivamente, no interior de “fronteiras” que perfazem todo o discurso. Essas “falhas”, como explica Maingueneau (2015), mobilizam diferentes discursos que se relacionam entre si, por meio dos quais todos os enunciados se constroem. Esses “atravessamentos” discursivos podem ser entendidos como formações discursivas, ou “as restrições invisíveis e transversais” aos enunciados. (MAINGEUENEAU, 2015).

Tendo como pressuposto a explicação de Maingueneau (2015) sobre formações discursivas e retomando o primeiro objetivo destacado, “- I Conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação com vistas à continuidade de sua formação e inserção no mercado de trabalho” (BRASIL, 1998c), a utilização da palavra “cidadão” dialoga com a memória coletiva relacionada a este vocábulo, suscitando, no leitor, possíveis referenciais baseados na etimologia da própria palavra: a pessoa que usufrui de direitos civis e políticos, desempenhando deveres em um Estado.

De acordo com Silva (2014), cidadão advém da palavra latina *civitas*. A palavra entrou para o português no século XIII, com o significado de quem morava em cidades e vilas. Atualmente, sua utilização está atrelada à ideia de direitos políticos, ou do sujeito que goza dos direitos civis, e procede do francês *citoyen*, utilizado, inicialmente, pelo escritor francês Pierre Augustin Carons de Beaumarchais que, em seu discurso no século XVIII utilizou a palavra a fim de designar as pessoas que, naquele momento, meados da Revolução Francesa, não pertenciam a burguesia.

Em outras palavras, a utilização da palavra “cidadão” abre margem, não somente para um discurso administrativo, que regulamenta um processo avaliativo, mas um discurso do Estado, com teor político, pois suscita os deveres e direitos dos candidatos enquanto partícipes de uma sociedade. A relação que se mostra é da construção de uma formação discursiva de identidade (MAINGUENEAU, 2015, p. 83), no caso da Portaria, do discurso do Estado.

É interessante notar que a utilização da palavra “cidadão”, evidenciando o sentido político no discurso destacado, vai ao encontro da proposta de o ENEM se caracterizar como um serviço realizado pelo MEC. Neste sentido, provido de direitos e deveres, é direito do cidadão ter uma referência que avalie seus conhecimentos no nível médio escolar, e é dever do Estado prover este meio, através do ENEM.

Ao se considerar o Artigo 2º, que apresenta as competências e habilidades avaliadas, a ideia de “cidadão” é novamente suscitada:



Figura 4. Artigo 2º sobre a caracterização do ENEM.

Artigo 2º - O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame.

Fonte: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998.

No trecho, revela-se a dupla preocupação: trabalhar, no exame, com as competências e habilidades requeridas do estudante em nível médio; exercer a prática cidadã. O trecho em questão apresenta mais duas dimensões, além do exercício da cidadania: a vida acadêmica e o mundo do trabalho. Observa-se nesse sentido o estabelecimento de certos valores essenciais à prática cidadã: a inscrição no mundo acadêmico e no mundo do trabalho.

Por esse viés, a utilização da palavra “cidadão” torna-se de interesse, pois contempla a dimensão de compartilhamento de valores de uma determinada sociedade. O trecho da Portaria revela os valores que o indivíduo inserido naquela sociedade e imbuído do título de cidadão, gozando de direitos e deveres civis, deve apresentar e desenvolver em sua vida, a fim de pertencer ao grupo social.

O trecho abaixo, retirado do documento de fundamentação teórico-metodológica do exame (2002), reafirma a perspectiva de compartilhamento de valores:

[...] ele [o ENEM] serve como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Realizado anualmente, ele se constitui um valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil. (BRASIL, p. 7, 2002).

Percebe-se uma visão do exame, que, além de um serviço de auto-avaliação de competências e habilidades dos candidatos, tem por intuito incentivar o prosseguimento dos estudos e/ou a inserção no mundo do trabalho por parte do candidato, valores compartilhados pelos cidadãos nesta sociedade. Os objetivos delineados para o exame já apresentam tal concepção “III- Fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à **educação superior**” e “IV – Constituir-se em modalidade de acesso a  **cursos profissionalizantes pós-médio**” (BRASIL, 1998c, p. 178, grifos nossos).

O exercício da cidadania também é um valor abarcado no trecho citado, o que denota a preocupação do exame com a vida social, de maneira geral. Figurariam no escopo de práticas cidadãs os conceitos escolares, as teorias científicas, os fatos sociais, as pessoas que compõem a sociedade, a história, o espaço geográfico, as manifestações culturais, os meios de

comunicação e difusão de notícias, a política, por exemplo. Ou seja, os valores, atitudes e conhecimentos que pautam a vida em sociedade.

O discurso do Estado, compreendido dentro de uma formação discursiva de identidade, convergindo para o interesse dessa instância, busca fornecer ao cidadão uma ferramenta de “acesso” à esfera acadêmica, ao trabalho e à vida social. Para atingir o objetivo, o indivíduo deve possuir determinadas competências e habilidades que o tornem apto a tal acesso, bem como compartilhar os valores perceptíveis na prova.

### 6.2.2 Dimensão da avaliação de competências e habilidades

O trecho do Artigo 2º destacado (Figura 4) revela, ainda, que o exame tem por objetivo avaliar “**as competências e habilidades** desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1998c, p. 178, grifos nossos). Na configuração dos diferentes conhecimentos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 51), os conteúdos escolares podem ser categorizados de três formas:

- a) conteúdos conceituais;
- b) conteúdos procedimentais;
- c) conteúdos atitudinais.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção das capacidades intelectuais de operação com símbolos, imagens e representações na organização da realidade. Nesse processo, o aluno adquire informações, vivencia situações a fim de construir generalizações que lhe possibilitem construir princípios com maior nível de abstração. Essa atividade, segundo os PCN (1997), acontece, em primeiro plano, de forma mnemônica, ou seja, por meio da memorização. A memorização, segundo o documento, pode ser entendida como um processo mecânico.

A segunda categoria de conhecimentos relaciona-se diretamente com o processo anterior. O conhecimento procedimental expressa um “saber fazer”, que envolva tomada de decisões e realização de ações de maneira não aleatória, a fim de atingir determinada meta. Neste processo, os alunos constroem por si próprios, a partir das experiências, instrumentos para análise, verificação e reorganização de seus procedimentos.

A terceira categoria, por sua vez, compreende o conteúdo atitudinal. A escola é um contexto socializador. Os alunos com seus próprios colegas, professores, por meio de tarefas e disciplinas escolares e sociais, assimilam as atitudes, valores e normas associados ao espaço escolar.

A partir da diferenciação entre as categorias de conhecimento, nota-se que a perspectiva de avaliação fundamentada na aferição de habilidades e competências aponta para um exame que privilegia a compreensão dos acontecimentos baseada nas experiências a que o indivíduo se submeteu ao longo de sua vida, na resolução de situações-problema e na tomada crítica de decisões. Observa-se, inicialmente, uma tentativa de superação da perspectiva tradicional de ensino da “acumulação” de conceitos, baseada, sobretudo, na memória, ou segundo os PCN (1997), do conteúdo conceitual para o domínio do procedimental.

Por outro lado, ao avaliar as “estruturas mentais” responsáveis pela tomada de decisões e resolução de situações-problema, o ENEM busca examinar se o candidato possuía as habilidades e competências necessárias no domínio do “saber fazer”, tendo em vista que, em uma sociedade, já naquele momento (em 1998), marcadamente globalizada e dispondo diversos mecanismos tecnológicos, o desafio a ser superado não se concentrava na falta de recursos para a realização de atividades, mas na busca por indivíduos qualificados a atuarem satisfatoriamente com tais inovações. O indivíduo, dentro de uma esfera acadêmica, trabalhista e da vida social, naquele contexto, teria, assim, o desafio de encontrar e interpretar diferentes informações na busca por soluções de problemas.

Neste ponto, não se pode negligenciar o aspecto histórico-social que circunda a problemática discursiva, haja vista a conformação epistemológica da AD, voltada para a materialidade linguística, bem como para o histórico-social do enunciado. Assim, a apreensão, através do trecho do Artigo 2º (Figura 4), de uma tendência em privilegiar um conhecimento procedimental, ou seja, voltado para a resolução de problemas por meio do domínio de diferentes habilidades, pode estar alinhado com o momento histórico que o próprio país enfrentava naquele momento<sup>15</sup>, o que forneceria, pelo menos, duas perspectivas sobre o fenômeno.

Momento marcado fortemente pela reestruturação produtiva da economia, a década de 90 do século XX apresentou como pano de fundo o processo de globalização da economia e da política, inspirada pelas ideias do Neoliberalismo (SALLES e FIDÉLIS, 2006). Em uma primeira perspectiva de interpretação do contexto, a educação estaria sendo convocada a participar do plano de expansão do país, funcionando como uma estratégia de apoio para a viabilização da reforma de produção nos moldes dos mercados internacionais.

Com a proposta de competências e habilidades, a ideia de construção intelectual baseada na resolução de problemas por parte do aluno vai ao encontro das demandas

---

<sup>15</sup> A caracterização geral do contexto da edição ENEM 1998 é desenvolvida no capítulo 4.

requeridas pelo mercado e pelo setor produtivo. Ou seja, a escola e o ENEM como um instrumento de avaliação e estabelecimento de metas para a educação apontariam os quadros técnicos e as readequações necessárias na formação e qualificação da força de trabalho para o setor de produção.

Organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) há cerca de duas décadas vêm orientando as políticas de educação nos países periféricos, em especial, no Brasil, a fim de responder às demandas capitalistas, uma vez que a educação passou a ser vista como funcional na geração trabalhadores alinhados com as novas demandas de trabalho e com a reorganização de processos produtivos, que exigem, por sua vez, novas técnicas e conhecimentos. (MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2014).

Esses autores apontam que as reformas educacionais executadas pelo governo brasileiro nos anos 1990 foram fortemente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do BM, sobretudo no governo de FHC (1995-2002), no qual o ENEM foi implementado. Nesse período, os principais quadros responsáveis pelas implantações de medidas educacionais no país, incluindo o próprio ministro da Educação, Paulo Renato Souza, responsável pela implementação do ENEM em 1998, já havia sido integrante do *staff* de consultores das agências do BM.

Diversos autores já comentaram a dimensão da educação e as políticas de expansão econômica na década de 90 (ver Coraggio 1996, Frigotto, 2000, Mota Júnior e Maués, 2014, Salles e Fidélis, 2006, dentre outros). Salles e Fidélis (2006) apontam que as propostas do BM para a educação chamam a atenção justamente pela ênfase nos processos de desenvolvimento humano como políticas de capital para mão-de-obra, sem uma discussão apurada sobre o impacto da tecnologia na força de trabalho nas indústrias, principalmente nos setores mais pobres da população. O papel da escola seria, nesse sentido, não o de um patrimônio da humanidade, em relação ao processo de aperfeiçoamento humano, mas uma ferramenta de desenvolvimento da sociedade e da economia.

Dada a preocupação do exame com a cidadania e a vida social, de maneira geral (como delineado no trecho da Figura 4), a necessidade de o estudante ser capaz de interpretar informações na busca pela resolução de situações-problema leva-o a (re)organizar conhecimentos diversos no enfrentamento do desafio proposto, suscitando seu acervo pessoal e experiências de vida. O conhecimento procedimental, ou um “saber-fazer”, seria necessário, nesse contexto histórico e econômico, não somente no âmbito trabalhista, mas no exercício da

cidadania, na transformação de dados e articulação de conhecimentos diferentes na resolução de problemas, sejam esses problemas propostos pelo ENEM, ou dados pela vida em sociedade. O currículo escolar deveria, assim, abarcar a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, como postula a LDB (1996). O estudante deveria compreender o processo de formação histórico e cultural de uma sociedade, a Língua Portuguesa como uma ferramenta de comunicação, de acesso ao conhecimento e assim, do exercício de sua prática cidadã. Por essa perspectiva, o domínio de um “saber-fazer” estaria atrelado não somente aos conhecimentos técnicos necessários ao mercado de trabalho, mas também ao desenvolvimento do espírito reflexivo e científico do estudante, na tomada de medidas criativas para resolução de uma dada problemática.

Nas próximas seções, as dimensões de competência e habilidade serão enfocadas de maneira específica, pois se faz necessário caracterizar as diferenças entre os dois conceitos, descrevendo e interpretando como são postulados na Portaria e quais conhecimentos são exigidos do candidato.

### **6.2.3 Competências e habilidades**

Inicialmente, cabe pontuar uma diferenciação entre os conceitos de competência e habilidade. A resolução de uma situação-problema, por exemplo, supõe o domínio de uma competência. Essa competência engloba diferentes habilidades. A leitura, o cálculo, a interpretação e a tomada de decisões são habilidades necessárias para a resolução de determinado problema. Contudo, ao se considerar a complexidade do processo de desenvolvimento de tais habilidades, a leitura, o cálculo etc também podem ser considerados competências. Segundo o documento de fundamentação teórico-metodológica do exame (BRASIL, 2005), “a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica” (p. 20).

Como Macedo (2005) explica no documento de fundamentação teórico-metodológica do exame:

Competência, como síntese de uma situação plena de concorrências, pode ser exemplificada em situações como as que ocorrem no dia-a-dia das salas de aula, quando o professor deve – ao mesmo tempo, considerar a disciplina dos alunos, a programação, o barulho, o horário, a sequência dos conteúdos a serem ensinados etc., em um contexto de concorrência (cada fator é importante) e competição (“muitos serão chamados, poucos os escolhidos”) – realizar bem seu compromisso pedagógico. Algumas pessoas, nesse contexto de concorrência e competição, saem-se bem: administram a escassez de recursos e condições, “dão uma força” para os pais e amigos, sustentam a casa, são boas mães ou pais etc., isto é, são competentes. Outras pessoas não sobrevivem; muitas crianças não suportam a concorrência, nem a competição. O mesmo ocorre na solução de um problema, muitos fatores competem, isto é, disputam entre si; pois estão à disposição do sujeito, já existem para ele. Competência é a “habilidade”, uma qualidade geral, uma estrutura que coordena,

articula – de modo interdependente – todos esses fatores. (MACEDO, 2005, p. 21 *in.*:BRASIL, 2005)

A competência, segundo este documento (BRASIL, 2005), é a qualidade relacional de coordenar a multiplicidade, ou responder adequadamente às diferentes tarefas apresentadas, conciliar as diferenças e equilibrar dois opostos para um fim particular. A competência, em resumo, é a maneira como um sujeito articula suas habilidades e necessidades em favor de um objetivo ou solução de um problema. As habilidades são conjuntos de possibilidades e repertórios que expressam múltiplas competências.

É interessante notar o parentesco semântico entre as palavras “competência” e “competitividade”, ambas provenientes do verbo latino “competir (com + petere)”, que, pela sua etimologia, significava “buscar junto com” ou “esforçar-se junto com” (MACHADO, 2005). No latim tardio, houve uma reconfiguração para a ideia de “disputar junto com”. Discursivamente, observa-se uma dimensão de “exclusividade”, algo ou alguém deve ser excluído, para que outro ganhe. Esta configuração pode ser (re) apreendida no âmbito educacional.

Em uma primeira interpretação da coincidência semântica, as competências se enquadram na ótica de concorrência entre os candidatos do exame, as competências acentuariam, assim, a competitividade entre os avaliados, na prerrogativa de acesso ao ensino superior e inserção no mercado de trabalho, como é postulado nos objetivos da Portaria que institui o exame. Em uma segunda perspectiva, privilegiando a dimensão educacional, as competências podem se analisadas como as modalidades estruturais da inteligência, ou as ações que são realizadas para o estabelecimento de conexões entre as situações e fenômenos cotidianos e a resolução de problemas.

As competências compreendidas na Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 listadas no primeiro parágrafo são:

Figura 5. § 1º sobre as competências a serem avaliadas.

<p>§ 1º - São as seguintes competências a serem avaliadas:</p> <p>I – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;</p> <p>II – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;</p> <p>III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;</p> <p>IV – relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;</p> <p>V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sócio cultural.</p>
---

Fonte: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998.

#### **a) Competência I – Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica**

Observa-se, a partir da competência I, uma ênfase na avaliação de linguagens em seu sentido múltiplo, ou seja, a linguagem não engloba unicamente as atribuições de Língua Portuguesa, mas é manifestada também em outros campos das ações humanas, seja matemática, seja artística, seja científica. Estas interseccionam com outras linguagens como a verbo-visual. A habilidade requerida neste ponto perpassa desde o conhecimento das línguas naturais que, no exame de 1998 contemplou apenas a materna, até as manifestações artísticas em sua diversidade, a linguagem corporal, também englobada na área de Educação Física, como uma manifestação cultural e biológica e, ainda, a informatização e as tecnologias de comunicação, que constituem novas linguagens e novas possibilidades de significações.

Maingueneau (2015) explica que, para interpretar um enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a outros tipos de enunciados nos quais ele se apóia. O enunciado destacado está em correlação interdiscursiva com outros discursos propagados até aquele momento, sobretudo, com aqueles que privilegiam uma visão que abarque a diversidade de linguagens na sociedade. Destaca-se desta relação interdiscursiva o texto da LDB 1996, norteador do processo de implementação do ENEM. Observa-se no Artigo 1º deste documento:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 1).

O ENEM, ao privilegiar em seu processo avaliativo as diversas linguagens, propõe, como um mecanismo de averiguação do ensino médio brasileiro, que a escola auxilie o educando no desenvolvimento de tal competência, vislumbrando a assimilação e a construção

das múltiplas linguagens, abrangendo operações tais como nomear, comparar, identificar, analisar e concluir sobre diferentes situações-problema em um contexto social.

O enunciado, compreendido dentro de um discurso de Estado, abre margem para uma compreensão da Competência I como uma forma de se exigir da escola o trabalho com os pressupostos postulados, ou seja, ao indicar o trabalho com as diversas linguagens como uma competência, dentro de uma perspectiva avaliadora, o ENEM discursivamente, revela a necessidade de a escola se posicionar em relação a tal habilidade, projetando, ainda, um interdiscurso com a LDB 1996, documento norteador da educação brasileira.

Verifica-se, ainda, a postulação da norma culta em articulação com as diferentes linguagens, um saber adquirido, preponderantemente, em ambiente escolar em consonância com uma vivência tácita, de experimentação e identificação das linguagens da sociedade.

As habilidades<sup>16</sup> associadas à Competência compreendem: I, II, III, IV, V, VI, XI, XII, XIII e XIV. De forma específica:

Figura 6. Incisos I,II,III,IV,V,VI,XI,XII,XIII e XIV em relação às habilidades associadas à Competência I do ENEM 1998.

I – dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo;
II – em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação;
III – dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações;
IV – dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa;
V – a partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores;
VI – com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal;
XI – diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos;
XII – analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores;
XIII – compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana;
XIV – diante da diversidade de formas geométricas, planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade;

Fonte: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de

<sup>16</sup> A matriz de competências e habilidades 1998 é apresentada no capítulo 4.



São depreendidas, do trecho apresentado, as habilidades de comparação e identificação de variáveis, seja por meio de gráficos, esquemas ou textos que abarcam situações reais ou experimentações, exigindo do candidato a interpretação e análise de dados, englobando, da mesma forma, a proposição de soluções e intervenções, além da seleção dos meios e tecnologias adequados. O requerimento de conhecimentos estatísticos, no trabalho de organização e interpretação desses dados é considerado a partir das habilidades II e III. A habilidade IV propõe a interpretação de uma situação determinada por meio de diferentes linguagens, como gráficos, tabelas, esquemas e textos variados. A habilidade V versa sobre a linguagem artística, reconhecendo as manifestações artísticas e seus recursos próprios, em relação com o contexto sócio-cultural.

A habilidade VI propõe a reflexão sobre as funções da linguagem e as variedades da língua materna. As habilidades XI e XIII trazem a linguagem científica com o objetivo de compreender e explicar fenômenos biológicos, dentro da cadeia evolutiva. A habilidade seguinte se debruça sobre dados estatísticos referentes a atividades da vida cotidiana, com o objetivo de observar os fatores relacionados com a qualidade e condições de vidas humanas. A habilidade XIV pressupõe conhecimentos geométricos a partir de contextos naturais a partir da análise, assim como o reconhecimento e aplicação desta habilidade.

Observa-se que, articuladas, a Competência I e as habilidades que se referem a ela segundo a matriz de referência, propõem um olhar panorâmico sobre as diferentes linguagens que circulam em sociedade, exigindo do candidato uma perspectiva de “Cultura” em sentido amplo, considerando as linguagens utilizadas desde a descrição e interpretação de dados estatísticos, geométricos e científicos, até suas expressões artísticas. Destaca-se um aporte interdisciplinar, ao propor, na mesma competência, a articulação de habilidades que versam sobre diferentes áreas do saber, em especial aquelas voltadas ao ambiente escolar.

**b) Competência II – Construir e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, de produção tecnológica e das manifestações artísticas**

A Competência II apresenta mais diretamente a relação interdisciplinar que se propõe na conceituação do exame. Há uma preocupação em articular os conhecimentos escolares, em específico, os conceitos relacionados às ciências naturais, os processos histórico-geográficos, as novas linguagens tecnológicas e produção artística. As seguintes habilidades são associadas à competência:

Figura 7. Incisos I, VII, VIII, IX, X, XII, XIII, XIV, XV, XVII, XVIII, XX e XXI em relação às habilidades associadas à Competência II do ENEM 1998.

I – dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo;
VII – identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas;
VIII – analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos;
IX – compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana;
X – utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico;
-
XII – analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores;
XIII – compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana;
XIV – diante da diversidade de formas geométricas, planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade;
XV – reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades;
XVII – na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais;
XVIII – valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares;
XX – comparar processos de formação socioeconômica, relacionado-os com seu contexto histórico e geográfico;
XXI – dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

Fonte: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998.

Através das habilidades elencadas, existe uma referência à interpretação de fenômenos naturais e sociais, suscitando que o candidato mobilize as variáveis relevantes para a compreensão e solução da problemática, interpretando, assim, matematicamente, os instrumentos que lhe são oferecidos. A partir da habilidade VII, bem como das habilidades VIII e IX, tem-se a preocupação com a disponibilidade e utilização dos recursos naturais, como a água e recursos energéticos. Espera-se, a partir da articulação com a Competência II, que o candidato avalie e compreenda os impactos tecnológicos na natureza, visando a

identificar as repercussões econômicas e ambientais. Ou seja, em outras palavras, constrói-se um contexto integrador das disciplinas escolares, através de problemáticas sociais que mobilizam conhecimentos específicos de disciplinas como Biologia, Geografia e Matemática.

A preocupação demonstrada sobre os impactos decorrentes das ações humanas na natureza torna-se justificável pelo próprio desenvolvimento econômico e tecnológico que em 1998 a sociedade brasileira já vivenciava. O candidato no exercício de seu papel de cidadão precisa refletir sobre tais práticas, criando um juízo crítico e identificando as atitudes de seu cotidiano que são prejudiciais à manutenção dos bens naturais. Além disso, o aporte interdisciplinar entre as disciplinas de Biologia, Geografia e Matemática permite visualizar as questões relacionadas à expansão dos grandes centros urbanos, temática importante já na década de 90.

As habilidades X, XII e XIII abrem espaço para os processos biológicos e históricos de evolução dos seres vivos. Observa-se a predileção por uma reflexão centrada nos processos de transformação e evolução, assim como o de reprodução, a fim de se relacionar os seres vivos e seu meio natural. Além disso, o impacto da tecnologia na manutenção da vida e da diversidade também é pontuado, exigindo do candidato uma reflexão sobre os aspectos que põem em risco determinados elos da cadeia natural, em especial, a relação, muitas vezes problemática, entre homem e natureza.

Novamente o candidato é interpelado a refletir além de suas fronteiras cotidianas, analisando o impacto da tecnologia na manutenção da vida terrestre, não somente a humana, mas a de todos os seres vivos que sustentam a cadeia natural. O contexto interdisciplinar das disciplinas escolares pode se apresentar como um desafio aos candidatos, pois estes precisam transcender a visão disciplinar geralmente trabalhada nas escolas públicas do país, em prol da construção crítica que questiona e integra os saberes.

As habilidades XIV, XV e XVII versam sobre a aplicação de conceitos matemáticos com o objetivo de compreender fenômenos sociais e ambientais. A partir de habilidades estatísticas e geométricas, o candidato é convocado a propor intervenções práticas sobre situações-problema baseadas em situações concretas. A exigência apontada pelas habilidades demonstra que, além da identificação dos problemas por parte do aluno, demanda-se que ele saiba resolvê-los, ponderando o instrumental disponível e a especificidade da situação. A exigência de um “saber-fazer” está de acordo com o saber “procedimental” apontado pelos PCN (1997). Para que seja proficiente na resolução de problemas, o candidato precisa ser incentivado à reflexão na escola e em outros ambientes de seu convívio. A rotina pedagógica

baseada na decodificação não é suficiente para este novo modelo de aluno/cidadão que não pode mais se colocar em uma posição passiva frente aos acontecimentos sociais.

Por fim, as habilidades XVIII, XX e XXI propõem a reflexão sobre manifestações artísticas e linguísticas, bem como sobre fatores que se relacionam a contextos histórico-geográficos determinados. Existe uma dimensão política ao enfatizar os diferentes grupos sociais, suas peculiaridades culturais e formas de representação de sua vida social. Em relação à dimensão cidadã, o reconhecimento dos valores culturais implica o respeito à pluralidade.

As habilidades exigem do candidato um posicionamento político em relação às manifestações artísticas e culturais, enxergando-as como detentoras de sentido e representativas dos grupos sociais. O processo de reconhecimento político das produções artísticas perpassa o próprio entendimento do sujeito como partícipe de uma cena cultural, específica de sua comunidade. Ao fim da reflexão, as habilidades exigem o respeito à pluralidade, que só pode ser construído a partir de um olhar “aberto” a diversidade, no contato com a diferença que se dá, principalmente, no espaço da escola.

Através da Competência II e das habilidades associadas a ela, observa-se uma preocupação em apresentar ao candidato situações “reais”, nas quais se mobiliza o conhecimento adquirido em contexto escolar, assim como o vivenciado nos diferentes espaços nos quais o candidato circula. Observa-se a preponderância da utilização de verbos como analisar, identificar, selecionar, caracterizar, reconhecer e comparar. Discursivamente, a utilização desses verbos revela uma conformação de habilidades voltadas para a resolução de problemas. Ou seja, ao lançar mão das habilidades de analisar, identificar e caracterizar, por exemplo, o candidato é mobilizado a resolver uma determinada situação, visando a uma finalidade prática.

Depreende-se, ainda, das habilidades, um discurso que privilegia uma dimensão global dos fenômenos sociais, naturais e culturais, exigindo do candidato uma reflexão que ultrapasse o próprio contexto, abrangendo realidades diversas. Essa dimensão pode ser compreendida, ao menos, de duas maneiras:

- a) Mediante a dimensão de “cidadão” e “cidadania”, já pontuada nos objetivos do exame que se relaciona com os deveres e direitos do candidato-cidadão em sociedade, o candidato deve possuir a habilidade de reconhecer os fenômenos como manifestações da diversidade mundial, valorizando-os e respeitando-os, em seus diversos espaços de manifestação, como uma prerrogativa para que se conviva harmonicamente em sociedade;

- b) Por meio de uma “visão sistêmica” o candidato deve possuir uma concepção sistemática dos fenômenos sociais, possuindo a habilidade de identificar as cadeias de relações mútuas que permitem o desenvolvimento de determinada atividade. Esta visão também se relaciona a um objetivo procedimental, de resolução de problemas e busca de soluções que está alinhado ao ambiente de trabalho e à vida social, de maneira geral.

**c) Competência III – Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema**

A terceira competência apresenta-se, dentre as demais, como a de caráter mais geral, e, por essa razão, é de característica “fundamental”, própria de procedimentos do ser humano. De maneira geral, propõe-se por meio dessa competência, a capacidade de assimilar informações e dados, com o objetivo da resolução de dada situação-problema. A competência teria, assim, um caráter essencial, necessário para a convivência e sobrevivência dos indivíduos em sociedade.

As seguintes habilidades são relacionadas à Competência III:

Figura 8. Incisos I, II, III, IV, VII, XII, XIII, XV, XVI, XVII, XIX e XXI em relação às habilidades associadas à Competência III do ENEM 1998.

<p>I – dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo;</p> <p>II – em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação;</p> <p>III – dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações;</p> <p>IV – dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa;</p> <p>VII – identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas;</p> <p>XII – analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores;</p> <p>XIII – compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana;</p> <p>XV – reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades;</p> <p>XVI – analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental;</p> <p>XVII – na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais;</p> <p>XIX – confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados;</p> <p>XXI – dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.</p>
---

Fonte: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998.

Em relação às habilidades, observa-se a presença de verbos de comando, sugerindo ações como descrever, analisar, identificar, reconhecer e caracterizar. As ações estão ligadas a resolução de situações-problema, muitas vezes trabalhadas na escola em diferentes disciplinas escolares. Espera-se que a maioria dos candidatos esteja familiarizada com esses procedimentos (situação que não se confirma em todos os casos), que podem envolver desde a identificação de informações em texto literário em uma aula de Língua Portuguesa, como a análise de um gráfico cartesiano na disciplina de Matemática, por exemplo. Ao postular os verbos de maneira geral, o exame exige a integração dessas habilidades, e que o candidato seja capaz de, por exemplo, identificar informações sobre determinado assunto em um texto de gênero específico, ao mesmo tempo em que consiga analisar um gráfico cartesiano, interrelacionando as informações para a construção de argumentação e solução de problemas.

Os verbos, no contexto da competência e das habilidades, propõem ao candidato a tomada de decisões em uma visão sistêmica e geral. O candidato deve, assim, mobilizar recursos com o objetivo de atribuir características e identificar um contexto específico, a fim de utilizar as ferramentas adequadas na resolução da situação problema. O contexto, segundo as habilidades, deve englobar uma visão dinâmica que considere os fatores históricos e possíveis implicações futuras na resolução da situação, que pode ser de natureza científica, tecnológica ou social.

A Competência III se singulariza em relação às demais, por propor mais diretamente a capacidade de resolução de situações-problema; suas habilidades, desta maneira, articulam-se a partir da prerrogativa de suscitar no estudante uma visão sistêmica que permita a realização da tarefa. A partir das habilidades I e II, o candidato é mobilizado a refletir sobre fenômenos de naturezas diferentes, a fim de resolver determinada problemática, exigindo a determinação de características de uma situação e, também, distinguindo e particularizando a questão em relação às demais. As habilidades III e XXI exigem a coordenação de variáveis no entendimento de um conjunto de situações, seja de variável social, química, biológica, econômica, político-econômica e cultural. Propõe-se, também, através das habilidades, a identificação da relação de um termo com os demais, ordenando-o de modo a determiná-lo. O aluno deve organizar as diferenças entre as variáveis, compreendendo, a partir daí, as relações e diferenças.

A competência III demanda conjuntos de conhecimentos de características mais técnicas, com a necessidade de selecionar, organizar e interpretar dados na tomada crítica de decisões. O exercício proposto pela competência apreende a complexidade da resolução de problemas, seja em um exercício desenvolvido na sala de aula, ou no ambiente de trabalho,

quando o indivíduo é interpelado a assumir responsabilidades sobre determinado elo na relação trabalhista. Novamente, a necessidade de um ensino baseado no domínio procedimental é colocada a tona, pois o aluno somente consegue desenvolver a capacidade analítica requerida pela competência na prática cotidiana, no próprio “fazer”. Mais do que uma demanda individual ao aluno, ao elencar competências e habilidades da ordem do “saber fazer”, o ENEM exige uma nova postura da escola básica, menos voltada para o ensino conteudista que reverbera saberes tradicionalmente calcados, e mais voltada para a autonomia do aluno para a possibilidade de que ele construa conhecimento. Considerando a realidade educacional no país na última década do século XX, marcada por índices de analfabetismo funcional, observa-se que a exigência por parte do exame não é somente de uma “mudança de postura” por parte agente escolares, mas de uma revolução pedagógica, condizente com a nova realidade sócio-econômica.

As habilidades IV, VII, XII, XVI e XVII propõem a interdependência de variáveis, a fim de confrontá-las a partir de uma visão do sistema. Ou seja, o candidato deve analisar a situação com o objetivo de apreender, a partir daí, a interdependência dos fatores. O aspecto interdisciplinar, nesse sentido, torna-se norteador, pois o enquadramento de determinados tópicos escolares em uma única disciplina, em muitas situações, se torna problemático, haja vista que o mesmo assunto pode ser trabalhado de diferentes perspectivas.

Por outro lado, por meio de expressões como “interdependência de variáveis” e “visão sistêmica”, por exemplo, tem-se um interdiscurso com a esfera discursiva econômica, especialmente ao se considerar as habilidades suscitadas e os verbos elencados que, em sua maioria, transitam pelos dois universos.

A ideia de qualidade da educação e as variáveis relacionadas para alcançá-la propõem, em primeiro plano, a visão de aluno enquanto “cliente”, ou o indivíduo que contrata determinado serviço e exige sua execução qualitativamente. Entretanto, esta visão torna-se problemática no contexto da educação, pois a mesma visão produtiva não pode ser reproduzida no espaço de formação de indivíduos. O ENEM, ao elencar em seus objetivos a categoria de “cidadão”, lança, discursivamente, uma formação discursiva referente ao discurso do Estado e tenta desvincular seus objetivos de uma visão centralizada nos processos econômicos, pois, na perspectiva educacional, termos como qualidade, encadeamento, interdependência, visão sistêmica e coordenação tornam-se habilidades necessárias para a convivência harmônica em comunidade e para a solução de problemas da vida cotidiana. Trata-se de um objetivo coerente como uma visão de educação enquanto processo de

formação do indivíduo que, além disso, é alinhado às proposições de organismos mundiais, como a ONU.

**d) Competência IV – Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente**

A ênfase nesta competência recai sobre a construção da argumentação<sup>17</sup> consistente. Como as demais, o caráter da competência é de natureza geral. Em sociedade, o indivíduo é impelido a argumentar razoavelmente, a organizar as reflexões e os pensamentos, seja em uma situação persuasiva entre sujeitos, ou individualmente, na construção das próprias ideias.

É possível visualizar, a partir do caráter geral da competência, o exercício de cidadania que se procura suscitar interdisciplinarmente. Ou seja, ao elencar a construção de argumentação como uma competência no exame, coloca-se em questão mais do que simplesmente a acumulação de conhecimentos, mas a articulação de informações e, sobretudo, sua organização, para que seja possível a argumentação com pertinência. As habilidades são requeridas do cidadão em suas relações corriqueiras e do candidato, no contexto de avaliação.

Na dimensão do cidadão, delineada a partir dos objetivos do exame, o sujeito em suas vivências cotidianas se depara com uma série de situações nas quais é obrigado a desenvolver argumentação de forma coerente, seja em um diálogo entre amigos e situações familiares, até contextos mais formais, como em uma relação entre funcionários e empregadores. O ENEM, assim, busca a dupla articulação entre os conhecimentos escolares, na construção de argumentação sobre um determinado tópico escolar e a construção da competência, que se dá constantemente, através da necessidade tácita cotidiana.

As seguintes habilidades são relacionadas à competência:

---

<sup>17</sup> A argumentação não é objeto de discussão nesta dissertação. Nos limites deste estudo, valemo-nos dos preceitos de Koch e Elias (2016).



Figura 9. Incisos III, VI, XIII, XV, XVI, XIX, XXI em relação às habilidades associadas à Competência IV do ENEM 1998.

<p>III – dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações;</p> <p>VI – com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal;</p> <p>XIII – compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana;</p> <p>XIV – diante da diversidade de formas geométricas, planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade;</p> <p>XV – reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades;</p> <p>XVI – analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental;</p> <p>XIX – confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados;</p> <p>XXI – dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.</p>
---

Fonte: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998.

A partir das habilidades relacionadas à competência, observa-se a predominância do trabalho interpretativo de informações diversas, a fim de confrontar opiniões, fatos ou situações. A habilidade XIX, por esta perspectiva, torna-se nuclear, pois propõe diretamente o paralelo entre informações de natureza histórico-geográfica, técnico-científica ou artístico-cultural, por exemplo, com o objetivo de discernir sobre a validade dos argumentos apresentados.

Considera-se a argumentação como um processo de ação sobre o outro, aceitando a natureza interacional do discurso. O ENEM ao exigir do candidato a seleção e organização de diferentes dados para a construção de argumentação consistente exige que o candidato recorra a seus conhecimentos prévios, suas crenças e experiências como estratégias discursivas de desenvolvimento argumentativo e adesão ao discurso.

O indivíduo discursivamente competente considera as circunstâncias específicas de enunciação, elementos histórico-espaciais que dispõe na formulação de suas ideias. O candidato-cidadão é confrontado em sua vida por diversas situações nas quais é exigida a construção de argumentos, seja por meio de um debate mediado pelo professor em sala de

aula, no qual o aluno se vê obrigado a defender um ponto de vista, gerando desacordos ou desempenhando seu papel social em diferentes esferas de atuação, nas quais é necessário marcar seu posicionamento, como no círculo familiar ou trabalhista.

Apesar da característica argumentativa do exame ser acentuada na proposta de redação, em que o candidato dispõe de textos motivadores que introduzem a temática e lançam possíveis caminhos de reflexão, as questões também exigem o trabalho argumentativo, pois mobilizam saberes representados de diversas maneiras que precisam ser interpretados pelo candidato e avaliados de acordo com o que se pede no enunciado e nas alternativas disponíveis.

A construção de argumentação consistente só é possível ao candidato, quando este se vê incentivado a refletir, não adequando seu pensamento a concepções engessadas. O exercício de organização de informações também precisa ser trabalhado na escola. É fundamental que os alunos tenham acesso a múltiplos gêneros e temáticas de relevância social, a fim de conseguirem identificar as informações relevantes para atingirem determinados fins.

Como as demais habilidades, as elencadas a partir da Competência IV assumem um caráter fundamental, pois o indivíduo em situações cotidianas deve mobilizar suas habilidades para a argumentação e ordenação das ideias.

**e) Competência V – Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural**

A Competência V encerra o elenco das competências do ENEM, retomando parcialmente as precedentes. Como apontado na caracterização das habilidades referentes às competências anteriores, a resolução de situações-problema é a motivação dos processos de reflexão, descrição, análise, caracterização etc, que são suscitados pelas habilidades. A Competência V seria, por esse viés, o objetivo final das operações descritas, pois suscita no cidadão-candidato a atitude para uma intervenção solidária na realidade, respeitando valores éticos e morais em voga na sociedade e referentes ao exercício da cidadania.

À competência V competiria o domínio das demais, ou seja, as outras competências e habilidades devem ser integradas, mobilizando o saber para a busca da cidadania. É a partir do domínio da competência V que as demais competências estão em plena relação sistêmica.

As seguintes habilidades são relacionadas à competência:

Figura 10. Incisos III, V, VII, VIII, XIV, XVI, XVII, XVIII e XIX em relação às habilidades associadas à Competência V do ENEM 1998.

<p>III – dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações;</p> <p>V – a partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores;</p> <p>VII – identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas;</p> <p>VIII – analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos;</p> <p>XII – analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores;</p> <p>XIV – diante da diversidade de formas geométricas, planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade;</p> <p>XVI – analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental;</p> <p>XVII – na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais;</p> <p>XVIII – valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares;</p> <p>XIX – confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados;</p>
--

Fonte: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998.

As habilidades relacionadas à última competência geral caracterizam-se por serem necessárias ao candidato-cidadão, ao lançar mão dos dados, interpretar conceitos e análises, para a intervir de maneira solidária na realidade. A intervenção, por sua vez, por ser caracterizada como “solidária”, deve estar de acordo com valores éticos e morais, construídos a partir do entendimento das outras competências e habilidades listadas.

Ao propor a intervenção na realidade de maneira solidária, o ENEM evidencia o aspecto de cidadania, inerente ao exame e que se pretende construir conforme os objetivos gerais da avaliação. Nesse sentido, a escola deve possibilitar ao aluno egresso do ensino médio a extrapolação dos conhecimentos meramente curriculares, a fim de que ele possa atuar criativa e solidariamente na sociedade e, em especial, na sua realidade. De outra perspectiva, além do aspecto cidadão, o ENEM requer do aluno uma postura ativa ante os acontecimentos.

O requerimento de uma “ação” por parte do candidato fica visível a partir de suas habilidades. A habilidade V, por exemplo, pressupõe o estabelecimento de relações entre textos literários consagrados e o contexto social, político e cultural. A obra literária, por esse

viés, é considerada um espaço privilegiado de observação dos valores humanos e suas diversas tipologias e conflitos. A habilidade XVI, por sua vez, apresenta o processo necessário para a elaboração de uma proposta para redução e controle dos efeitos da poluição ambiental; da mesma forma as habilidades VII e VIII são complementares, sendo uma necessidade indelével, devido ao processo de globalização e seus efeitos devastadores na natureza. A habilidade XVIII pode ser vista como complementar à habilidade V, pois pressupõe uma consciência das questões socioculturais que permeiam a produção de uma obra artística.

A fim de acompanhar as exigências do ENEM, a escola precisa direcionar suas práticas para uma “ideia-força”: oferecer oportunidades para que os alunos se tornem cidadãos críticos. A “imagem” de cidadão que se pretende evocar por meio das competências e habilidades perpassa, principalmente, que o candidato seja capaz de:

- Reconhecer os impactos ambientais que a industrialização dos grandes centros acarreta, mobilizando conhecimentos interdisciplinares;
- Reconhecer a importância da manutenção dos diferentes seres vivos que compõem o planeta, não somente a espécie humana;
- Valorizar as manifestações artístico-culturais e seu papel político nas sociedades, que representam comunidades e suas tradições específicas;
- Respeitar as múltiplas linguagens que permeiam as relações culturais de um povo, incluindo neste ponto, as variedades linguísticas;
- Organizar dados para tomada de decisões e resolução de problemas de maneira solidária e em prol do bem comum;
- Relacionar informações para a construção de argumentação consistente que respeite os valores éticos de uma sociedade.

A imagem de cidadão que o compilado de habilidades e competências propõe é construída em múltiplos ambientes de atuação humana, seja no familiar, trabalhista, social e, sobretudo, escolar, quando os cidadãos, em idade de desenvolvimento cognitivo-social tem contato com suas primeiras experiências de interação. O ENEM exige mais do que uma imagem de candidato, conforme os itens dispostos, abrangendo uma concepção de escola, que propicie o desenvolvimento de tais habilidades. Como se percebe, a imagem delineada é, de certa maneira, idealista, pois ao considerar que o exame se insere na década de 1990, a maioria das escolas públicas não ofereceria condições para um ensino baseada em tais preceitos, seja por falta de recursos, equipamentos, planejamento ou formação docente etc.

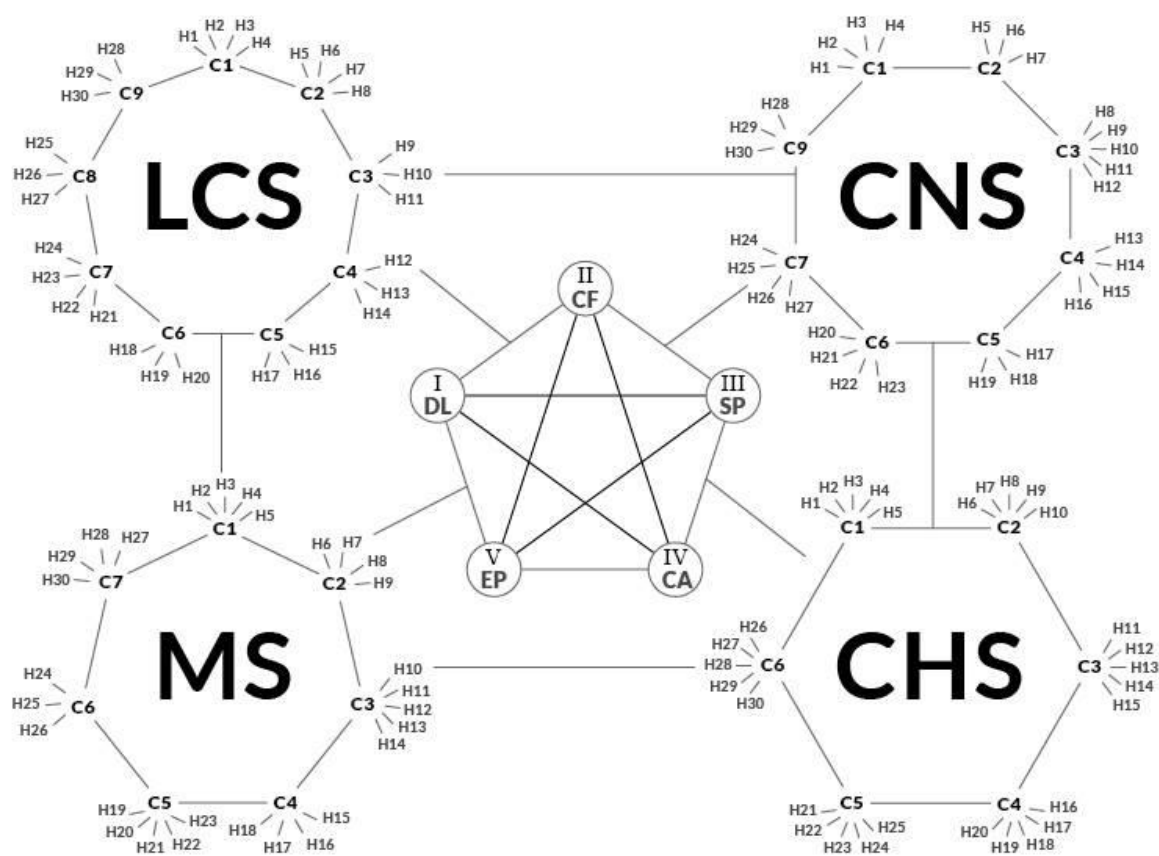
### 6.3 Edital n° 10, de 14 de Abril de 2016

O INEP/MEC produz e divulga relatórios sobre o desenvolvimento do exame ao longo dos anos, como uma forma de democratizar o acesso tanto aos candidatos quanto às instituições de ensino aos dados obtidos através das provas. Entretanto, a produção destes documentos não se dá de maneira regular. Dentre os anos de 1998 e 2016, alguns documentos foram produzidos, dentre eles o Relatório Final do ENEM 1998 (BRASIL, 1998b), O Documento Básico do ENEM (BRASIL, 2002), A Fundamentação Teórico-Metodológica do exame (BRASIL, 2005), o Relatório Pedagógico do ENEM 2008 (BRASIL, 2008) e o Relatório Pedagógico 2011 e 2012 (BRASIL, 2012). Desta forma, até a escrita final desta dissertação, o balancete final da edição de 2016 ainda não havia sido divulgado, tampouco a versão oficial da matriz de competências e habilidades, em um aspecto iconográfico.

A fim de caracterizar as competências e habilidades requeridas na prova de 2016 e propor um contraponto com a matriz de 1998, realizou-se, nesta dissertação, o trabalho prévio de construção de uma matriz geral de competências e habilidades que servisse de modelo para as reflexões posteriores. O trabalho de caracterização teve por objetivo delinear e relacionar as cinco competências gerais, ou eixos cognitivos, correspondentes a todas as áreas, com as competências e as habilidades de área, em específico a do eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Acredita-se que construir a matriz em seu aspecto visual ajudará a compreender as diferenças e similaridades entre a Portaria MEC n° 438, de 28 de Maio de 1998 e o Edital n° 10, de 14 de Abril de 2016.

Desta forma, baseada nas prerrogativas do Edital n° 10, de 14 de Abril de 2016 do ENEM 2016 e no *design* da matriz de competências e habilidades do ENEM 1998, propõe-se o seguinte aspecto visual da matriz geral do exame:

Figura 11. Matriz de Eixos Cognitivos, Competências e Habilidades do ENEM 2016.



Fonte: Autora da dissertação, 2019.

Sendo,

- I. Dominar Linguagens (DL)
- II. Compreender Fenômenos (CF)
- III. Enfrentar Situações-Problema (SP)
- IV. Construir Argumentação (CA)
- V. Elaborar Propostas (EP)
- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCS)
- Matemática e suas Tecnologias (MS)
- Ciências Naturais e suas Tecnologias (CNS)
- Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHS)
- Competências de área(C)
- Habilidades de área (H)

A matriz geral de competências engloba todos os eixos de área, ou seja, Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, agrupadas e relacionadas por cinco Eixos cognitivos. Observa-se que as mesmas competências gerais se mantiveram na edição de 2016, o que reforça a concepção de “memorabilidade” (MAINGUENEAU, 2015) desenvolvida nas seções anteriores. Por este viés, ao conservar as prerrogativas do ENEM 1998 na forma de um documento oficial, a Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998, o ENEM propõe um diálogo com os documentos posteriores, influenciando a conformação do exame 18 anos depois, possibilitando a convergência de discursos.

A matriz apresenta, ainda, 4 matrizes periféricas ao núcleo dos Eixos Cognitivos gerais, sendo a matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCS) conformada por 9 competências de área e 30 habilidades de áreas relacionadas a elas; por sua vez, a matriz de Matemática e suas Tecnologias (MS) é formada por 7 competências de área e 30 habilidades; a de Ciências Naturais e suas Tecnologias (CNS) se constitui de 8 competências e 30 habilidades; e, por fim, a de Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHS) por 6 competências e 30 habilidades. As linhas que inter cruzam os esquemas representam a interligação entre as matrizes, assim como com Eixos Cognitivos gerais, garantindo suas relações. Entretanto, cada uma apresenta sua independência e competências e habilidades específicas.

O modelo esquemático geral com todas as matrizes foi delineado nesta dissertação com o objetivo de fornecer uma visão geral do exame e, ainda, por permitir melhor comparação entre as duas matrizes, fato importante para esta dissertação. Somente a matriz da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCS) será focalizada na análise.

### **6.3.1 Variáveis relacionadas com a reorganização do exame por áreas do conhecimento**

O primeiro ponto a se destacar, em um aporte comparativo com a matriz de 1998, é a reconfiguração do exame, a partir de 2009, por áreas do conhecimento. O ENEM 2016 foi composto por 4 provas subdivididas em eixos de conhecimento, que, por sua vez, contemplam as disciplinas escolares. Assim, de maneira geral, o exame se transformou de uma prova única em 1998, conformada por 63 questões de múltipla escolha, para 180 questões em 2016, divididas em áreas do conhecimento, cada uma contendo 45 questões, de acordo com as disciplinas contempladas.

O quadro abaixo apresenta de que maneira as disciplinas escolares são organizadas nas 4 áreas do conhecimento presentes no exame:

Tabela 5. Organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento no ENEM 2016.

Áreas do conhecimento	Componentes curriculares
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química, Física e Biologia
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação
Matemática e suas Tecnologias	Matemática

Fonte: Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016.

A escolha metodológica do ENEM, ao separar os componentes curriculares, acarreta uma série de variáveis que precisam ser consideradas na reflexão da nova conformação da prova, dentre elas:

- a) A readequação nos dias de realização do exame, exigindo a ampliação de único dia para dois dias em 2016;
- b) A quantidade de questões que o candidato deve responder, considerando o aumento significativo de 65% em relação ao exame inaugural, demandando do candidato a organização e o controle da duração de resolução e da leitura dos enunciados, a fim de garantir o tempo necessário para a realização de todas as questões;
- c) A caracterização e organização dos componentes escolares em determinada área do conhecimento, escolha que não pode ser considerada como mero agrupamento de saberes escolares, mas como uma escolha deliberada e significativa, ao se considerarem os pressupostos do exame e o aspecto histórico-social;
- d) A reorganização do aspecto interdisciplinar do exame, previsto nos documentos de sua fundamentação, agora reconfigurados, a partir da separação da prova por áreas.

Em relação ao item “d” pontuado, a reflexão sobre o aspecto interdisciplinar demanda uma discussão cuidadosa sobre os aspectos inter-relacionados, pressupostos que serão discutidos na seção seguinte. Sobre os demais itens, alguns pontos podem ser colocados para reflexão.

**a) Ampliação dos dias de realização das provas:** Sobre a ampliação dos dias de aplicação do exame, além do aspecto financeiro e organizacional demandado por parte do Governo Federal e, especificamente, do MEC e INEP, a situação propõe que o próprio estudante organize suas atividades e, em específico, seus estudos, a fim de ajustar-se ao cronograma do



exame, subdividindo seus estudos, da mesma forma que o exame, pelos 4 eixos contemplados. Tendo em vista a posição de autoridade das instâncias do MEC e INEP perante a sociedade, ditando os liames da avaliação, a própria rotina de estudos e preparação dos candidatos é influenciada, eles se tornam fiadores do discurso de separação das disciplinas, a fim de serem proficientes no exame, pois como argumenta Maingueneau (2015), “o discurso é uma forma de ação” (p. 25). O ENEM suscita a ação do candidato de acordo com suas preliminares, com o objetivo de ajustá-lo ao que é colocado.

É importante considerar, igualmente, que, com a popularização do exame ao longo dos anos, advindo especialmente com a organização de programas como SISU e PROUNI, os dias de aplicação do exame, no ano de 2016 correspondendo a um sábado e domingo do mês de Novembro, tornam-se “eventos”, com intensa midiaticização e divulgação, sobretudo nas redes sociais, por meio da circulação de fotos, notícias e, mais recentemente, pela produção de *memes*. Além disso, escolas particulares e cursos de preparação pré-vestibulares realizam intervenções nos dias de exame, como maneira de divulgação de suas marcas, por meio da distribuição de panfletos, captação de possíveis alunos e correção comentada da prova realizada pelos professores de sua rede. A divulgação de gabaritos extra-oficiais também se tornou uma prática recorrente, na maioria das vezes vindo a público antes da versão oficial no site do INEP.

**b) A ampliação do número de questões:** O segundo ponto a ser considerado, a ampliação do número de questões, foi uma das consequências da separação por áreas do conhecimento. Nos dois dias de aplicação do exame, o candidato dispõe de 5 horas de prova para a resolução de 180 questões, número muito acima das 63 questões da edição inaugural.

Fazenda (1979/2002) aponta que o exercício da interdisciplinaridade remete inexoravelmente à questão da diversidade. A diversidade, por este viés, não se refere a uma concepção unilateral e disciplinar, mas a um sentido de educação que preconiza um saber multifocalizado e pluridisciplinar. A diversidade é requerida a partir de perspectivas particulares que permitam olhares paralelos, convergentes ou divergentes. No caso da reconfiguração do ENEM 2016, uma hipótese sobre a ampliação do número de itens na prova é a ausência de questões que permitam a convergência ou divergência de perspectivas, ou de disciplinas escolares, demandando uma tarefa, muitas vezes, exaustiva para o aluno, de leitura e resolução de muitas situações problema.

Desta maneira, mobilizado a ler, interpretar, calcular, descrever, caracterizar - dentre outras habilidades - para a escolha de uma alternativa eleita como a correta, o candidato lança

mão da escolha indeliberada, ou popularmente conhecido como “chute”, a fim de completar o gabarito. A esta problemática, o ENEM responde com a TRI, uma teoria elaborada com o objetivo de fornecer modelos matemáticos em relação à probabilidade de um candidato acertar determinada questão, baseado nos erros e acertos obtidos da maneira geral.

Observa-se que o ENEM busca, a partir da TRI, construir um interdiscurso com as teorias psicológicas que versam sobre a aprendizagem e assimilação de conteúdos. Essa escolha pode ser interpretada, em um primeiro plano, como uma forma de justificar e autorizar a correção da prova a partir dos parâmetros eleitos. Ou seja, ao utilizar uma teoria fundamentada em um discurso científico de estruturas mentais e modelos matemáticos, o ENEM autoriza e justifica os resultados obtidos, tendo em vista o número elevado de questões e de participantes.

**c) A organização dos componentes curriculares por áreas:** A organização dos componentes curriculares escolares dentre as 4 áreas do conhecimento pode ser analisada por um viés discursivo. Maingueneau (2015) desenvolve a diferenciação entre texto e *corpus*. Segundo o autor, um *corpus* pode ser constituído por um conjunto mais ou menos vasto de textos ou excertos, até mesmo por um único texto. Na perspectiva do ENEM, a explanação de Maingueneau (2015) se torna aplicável, ao se considerar que a escolha das questões que perfazem cada uma das áreas de conhecimento constitui o *corpus* de análise para os candidatos, tendo como objetivo a avaliação de determinadas competências e habilidades.

O conjunto de textos que compõem cada uma das provas, dadas suas diferenças, orienta a perspectiva que a prova quer adotar na edição, ou seja: a organização e seleção dos enunciados não podem ser compreendidas como exercícios neutros. Nesse nível, como Maingueneau (2015) explica, intervêm questões políticas.

Esta problemática se torna latente, em maior proporção, no eixo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Como a tabela 5 demonstra, os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação são contemplados no mesmo eixo. A partir desta organização, algumas questões começam a se delinear:

- Quais foram os critérios escolhidos para a organização de tais componentes?
- A organização do currículo escolar foi levada em consideração nesta classificação?
- A organização apresenta alguma referência interdisciplinar?

Sem a pretensão de esgotar o debate, tampouco de responder a todos os questionamentos, é interessante notar que estas informações não figuram nos documentos oficiais e relatórios pedagógicos disponíveis. Uma característica pode lançar algumas explicações para os critérios escolhidos no agrupamento de tais componentes é o título “Linguagens”. Agrupam-se neste eixo de conhecimento, as diferentes linguagens que circulam em sociedade, o que inclui a linguagem artística, a linguagem corporal, a tecnológica e as línguas naturais. Por esta perspectiva, esta área de conhecimento se articula diretamente à Competência I (ou Eixo Cognitivo I), “Dominar Linguagens (DL)”, exigindo do candidato o reconhecimento das diferentes manifestações culturais e linguísticas, como expressões de linguagem.

Em relação à interdisciplinaridade, o agrupamento geral por meio da denominação Linguagens parece permitir maior flexibilidade e diálogo entre as disciplinas, permitindo, assim, que o candidato identifique as relações entre as diferentes linguagens e, ao mesmo tempo, caracterize-as enquanto seu aporte específico. Entretanto, não se observa, através da postulação das disciplinas englobadas no eixo, uma possibilidade de relação com outras disciplinas, como a Matemática, por exemplo, também detentora de linguagem específica.

### **6.3.2 Interdisciplinaridade no ENEM 2016**

A última variável elencada na seção anterior propõe a reflexão sobre a interdisciplinaridade no exame de 2016. Como pontuado anteriormente, o viés interdisciplinar é uma prerrogativa nos documentos que embasam os referenciais da prova, como o Documento de Fundamentação Teórico-Metodológico (BRASIL, 2005). Neste documento, a categoria interdisciplinar é vista como um eixo estruturante da avaliação.

Segundo MACHADO (2005 *apud* BRASIL, 2005), responsável por delinear o contexto de aplicação da interdisciplinaridade no exame através do Documento de Fundamentação Teórico-Metodológico, é importante desconstruir a lógica de organização escolar baseada na constituição de disciplinas que se estruturam de maneira relativamente independente. Estas relações, segundo o autor, são institucionalizadas e não permitem interações intencionais. Dois fatores relacionam-se com a necessidade de uma escola interdisciplinar. Em primeiro lugar a fragmentação dos objetos de conhecimento nas áreas, sem debate sobre uma visão de conjunto, conduzindo ao fechamento discursivo e a demasiadas especializações. Em segundo, torna-se cada vez mais difícil o enquadramento dos fenômenos sociais no âmbito de determinada disciplina. (MACHADO, 2005 *apud* BRASIL, 2005).

Ainda segundo Machado (2005 *apud* BRASIL, 2005), toda organização disciplinar advém de uma reflexão abrangente, de natureza epistemológica, no interior do sistema

filosófico que prefigura as características de cada componente curricular. As ciências são classificadas seguindo parâmetros de ordenação e posição relativa. Um destes parâmetros é a organização Comteana (COMTE, 1884/1976 *apud* BRASIL, 2005), um sistema positivista que caracteriza as seis disciplinas fundamentais, a saber, Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia. Matemática seria, para Comte (1884/1976 *apud* BRASIL, 2005), o ponto de partida e a Sociologia o fim único essencial.

Observa-se que a visão Comteana, ao privilegiar a Matemática em relação às demais estabelece as relações que esta disciplina pode manter com as outras na estrutura curricular. Esta visão, apesar de já ultrapassada desde o século XIX, ainda influencia fortemente o currículo das escolas brasileiras, principalmente por ser um modelo de valorização de disciplinas.

Um segundo parâmetro de organização das disciplinas é o círculo de Piaget (1978 *apud* BRASIL, 2005). Nele Piaget procura fundar uma proposta de conhecimento científico baseada nas mais elementares tarefas psicofisiológicas do sujeito até os mais altos graus de cientificidade. Os ramos científicos, ao contrário de Comte, são construídos de maneira não linear, mas cíclica e fechada em si mesma. Entretanto, o ponto de partida, assim como o de Comte, é a Matemática e a Lógica que, para Piaget, são intrincadas, seguindo pela Física, Biologia, Psicologia Experimental e Sociologia. Todas as disciplinas reduzem-se umas as outras, a fim de completar o movimento cíclico.

O terceiro parâmetro a se considerar é a “árvore Cartesiana” concebida por Descartes (1978 *apud* BRASIL, 2005). O conhecimento seria, para Descartes, alegoricamente como uma árvore, suas raízes fundamentam-se na Metafísica, englobando o conhecimento religioso, seu tronco é conformado pela Física e seus ramos por diferentes áreas do conhecimento, como a Astronomia, a Medicina etc. A Matemática, ao contrário de Comte e Piaget, não era considerada como o ponto de partida nem ao menos como uma disciplina, mas como “a condição da possibilidade do conhecimento” (MACHADO, 2005 *apud* BRASIL, 2005). A Matemática seria a seiva que percorre e alimenta a árvore. Não se atribuía nenhum papel às Línguas naturais.

Por fim, o quarto parâmetro a ser considerado é o contraponto aos cartesianos realizado por D’Alembert e Diderot em sua *Enciclopédia* (*apud* BRASIL, 2005). O conhecimento, para esses autores, fundamenta-se em três grandes raízes: a memória, a razão e a imaginação. Em cada uma dessas disciplinas situam-se História, Filosofia e Poesia, respectivamente. A Matemática figura somente no campo das ciências naturais, enquanto a Lógica é concebida em uma posição de destaque.

Esta breve retomada de algumas perspectivas de ordenação do conhecimento faz-se importante neste momento, com o objetivo de apreender os precedentes filosóficos que embasam a organização das disciplinas ainda nos dias contemporâneos, sobretudo, a matriz de habilidades e competências do ENEM 2016.

O que se observa, em primeiro plano, é uma reflexão vinda do próprio ENEM sobre a necessidade de uma abordagem que integre os componentes curriculares, rejeitando delimitações estáticas e hierárquicas entre os componentes, graças à interlocução com Machado (2005), responsável por fornecer o panorama histórico dessa abordagem. As considerações até aqui delineadas sobre o ENEM 1998 demonstram uma construção alinhada ao preceito interdisciplinar, pois se constitui a partir de uma única prova que integra diferentes áreas de saber e sem a separação em eixos específicos de conhecimento.

Em segundo plano, a partir da explanação sobre as diferentes linhas filosóficas que estruturam a organização dos conteúdos, é possível observar que o ENEM 2016 constrói um interdiscurso com as posições epistemológicas apresentadas, principalmente a de Comte e Piaget, ao estruturar 4 matrizes de habilidades e competências periféricas a um núcleo de eixos cognitivos gerais. Em outras palavras, apesar de buscar uma interlocução entre os eixos de conhecimento através das competências gerais, apresenta, em sua configuração, a organização não-complementar.

A própria subdivisão entre os 4 eixos também pode ser encarada como um processo de valorização de determinadas disciplinas, em específico a Matemática, haja vista que esta disciplina é a única que apresenta um eixo próprio, Matemática e suas Tecnologias. Discursivamente, o interdiscurso com a teoria filosófica de Comte e de Piaget ajusta-se a essa configuração, evidenciando que o ENEM, no século XXI, mantém o mesmo processo de valorização de disciplinas em detrimento de outras e do debate sobre uma possível ontogênese do conhecimento humano; fato que reverbera a própria realidade do currículo escolar.

Fazenda (1979/2002) aponta, justamente, a necessidade do abandono de práticas acadêmicas “prepotentes”, unidirecionais e restritivas, pois segundo a autora, elas impedem de abrir novas perspectivas e tacham determinadas posições de inferiores. A ambiguidade, a partir deste princípio, seria a saída para se pensar novas práticas educacionais, fundamentadas em outra ordem, não a convencionalmente estabelecida.

O sentido da ambiguidade em seu exercício maior impele-os, ao mesmo tempo, a enfrentar o caos e a buscar a matriz de uma ordem, de uma ideia básica de organização. Navegar na ambiguidade exige aceitar a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que ela exige. (FAZENDA, 1979/2002, p. 13-14).

A partir do que foi delineado, observa-se que o ENEM mantém em sua organização os mesmos paradigmas presentes nos currículos escolares brasileiros, sobretudo, a separação dos conteúdos por áreas específicas de estudo. Se por um lado, a organização propõe uma especialização das práticas, por outro, pode colocar em risco o plano interdisciplinar da avaliação.

Discursivamente, hierarquizar os componentes curriculares por áreas de conhecimento é uma marca da sociedade em que o ENEM está inserido, e das relações político-sociais que são estabelecidas. O exame procura uma coerência com os principais documentos que regem a educação brasileira, as mudanças ocorridas no currículo escolar e leva em consideração as marcas temporais, que propõem a separação dos componentes curriculares em áreas do conhecimento, como os PCN (BRASIL, 1997) e os PCNEM (BRASIL, 2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. A seção seguinte propõe uma análise sobre os eixos cognitivos, as competências e habilidades de área do eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esse exercício é importante para que se apreenda, de fato, se o projeto interdisciplinar do ENEM, como apreendido na edição de 1998, se manteve na edição de 2016.

### 6.3.3 Competências e habilidades da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

As competências comuns a todas as áreas do conhecimento ou os eixos cognitivos são, segundo o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016:

Figura 12. Eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento no ENEM 2016.

**EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)**

- I. **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP)**: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016.

Verifica-se, inicialmente, a manutenção das mesmas competências gerais em relação à Portaria MEC 438. Observa-se, nesse sentido, a continuidade dos mesmos paradigmas inaugurais do exame, a partir da exigência, por parte do aluno, de competências de caráter

geral a fim de mobilizar conhecimentos de diferentes componentes curriculares na resolução de situações-problema. É interessante notar, a partir desta constatação, o aspecto de memorabilidade da Portaria de 1998, ditando as égides da avaliação quase duas décadas depois da aplicação do primeiro exame e após diversas reformulações.

A ênfase na ideia de “linguagens”, delimitada desde o título da área até o primeiro eixo cognitivo, é significativa, pois a Linguagem é objeto de estudo de diferentes disciplinas do conhecimento, como Filosofia, História, Sociologia, Antropologia, Linguística etc. A Linguagem é apreendida, a partir dos eixos cognitivos, como uma “capacidade humana” de articulação, significação e representação da realidade. Os eixos denotam que a atividade fim das cinco operações descritas, domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentação e elaboração de propostas, é a produção de sentido. A arbitrariedade da Linguagem permite que os alunos problematizem sua realidade, inclusive, suas percepções sobre si próprios, na construção de identidade.

O aspecto que se torna singular na caracterização dos eixos cognitivos de 2016 em relação aos de 1998 é a presença das línguas estrangeiras, representadas pela Língua Espanhola e Inglesa. No Edital de 2016, as Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) se integram à competência I, Dominar Linguagens, agregando novas habilidades à referida competência.

Um dos fatores que pode explicar a inserção das LEM nos eixos cognitivos gerais é a própria inserção das LEM no currículo escolar. Os PCNEM (BRASIL, 2000) já preconizavam a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, a fim de aumentar a auto-percepção do aluno enquanto cidadão e possibilitar que seu engajamento discursivo promova transformações no contexto social. Como o trecho destacado apresenta:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperaram, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. (BRASIL, 2000, p. 25).

Segundo os PCNEM (BRASIL, 2000), integradas ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as LEM compõem-se como conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de diferentes culturas e, conseqüentemente, promover a sua integração no mundo globalizado. Ressalta-se a importância da integração das LEM no currículo pelas relações que elas propiciam, a partir de sua aprendizagem, com o mundo do trabalho, item que já fora mencionado em outros trechos da Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 e que se mantém no Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016.

Interligadas pelos eixos gerais, as 9 competências e 30 habilidades da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresentam-se da seguinte maneira:

**a) Competência de área I – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.**

Figura 13. Competência de área I e habilidades de área correspondentes do eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

**Competência de área I – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.**

**H1** – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

**H2** – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

**H3** – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

**H4** – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Fonte: Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016.

A competência I propõe a Informática associada ao trabalho escolar, não constituindo propriamente uma disciplina, mas um recurso com linguagem e signos específicos. As habilidades demandam do candidato a identificação das diferentes ferramentas disponíveis para o uso nas situações de aprendizagem e resolução de problemas. A inserção da tecnologia de informação no ENEM mostra um traço identitário da organização social, marcada pelo processamento de informações pelos meios tecnológicos. Diferentemente, na Portaria MEC nº 438, a produção tecnológica figurava em um espaço limitado nas competências e habilidades, perfazendo somente parte da Competência II e da habilidade I. Propor as Tecnologias de Informação e Comunicação como uma habilidade específica revela, por parte do ENEM, uma preocupação em avaliar o candidato em relação a seu conhecimento sobre o mundo tecnológico, assim como ocorre no mundo do trabalho e vida social.

A relação conjunta entre educação e as tecnologias de informação e comunicação, em 2016, já encontra um campo profícuo de trabalho e investigação para professores, e responde às demandas contemporâneas dos alunos que estão imersos no contexto tecnológico. Algumas ferramentas tecnológicas, como os *gadgets*, ou os dispositivos eletrônicos, de maneira geral, como os *smartphones* ou *tablets*, além das redes sociais, realidade aumentada, ambiente virtual de aprendizagem, *games* e aplicativos foram introduzidas nas salas de aula devido ao avanço tecnológico e pela conectividade global. Apesar de não ser uma unanimidade a presença desses aparelhos nas salas de aula brasileiras, principalmente nas escolas públicas, em que não há recursos para a implementação de tais inovações, como por exemplo, a



disponibilidade de *wi-fi*, ao pontuar a importância de discutir o impacto tecnológico na vida cotidiana, o ENEM reconhece a legitimidade de tais práticas, e a necessidade de um modelo de escola que considere a linguagem digital.

Pensar a linguagem digital no mundo contemporâneo é uma necessidade. Não é possível ignorar os apelos informatizados e a articulação da linguagem a múltiplos códigos que modificam os processamentos comunicacionais e a própria interação entre os sujeitos. O ENEM, ao elencar a linguagem digital como uma competência específica se inscreve ativamente na vida social, pois o aluno precisa participar e refletir sobre a tecnologia para que apreenda, em sua concretude, o projeto de cidadania desejado pelo exame.

**b) Competência de área II – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.**

Figura 14. Competência de área II e habilidades de área correspondentes ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

**Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.**

**H5** – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

**H6** – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

**H7** – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

**H8** – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Fonte: Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016.

A Competência II propõe a reflexão sobre as LEM, demandando por parte do candidato o conhecimento das variedades linguísticas, o registro linguístico mais adequado a determinada situação social, a compreensão da relação entre os aspectos culturais e sociais sobre a interpretação de um enunciado e a compreensão das LEM como formas de expressão do pensamento dos locutores; operações estas que o candidato já realiza por meio de sua língua materna que deve se estender para a língua estrangeira. Enfatiza-se, nas habilidades, a importância da competência comunicativa do candidato, um saber constituído, sobretudo na experiência tácita. Como pontuado, o requerimento das LEM é um aspecto que singulariza a edição de 2016 em relação a de 1998, que versava somente sobre a Língua Portuguesa.

O requerimento da LEM no contexto da avaliação do ENEM, discursivamente, revela a conformação de uma formação discursiva de um Estado que exige que as escolas trabalhem com tal componente em sala de aula, visando à globalização e internacionalização de suas fronteiras. O exame exige que o candidato seja discursivamente competente no trabalho com textos em línguas estrangeiras, não se limitando a seu próprio contexto e apreendendo os aspectos culturais advindos através da aprendizagem de uma língua que não a sua própria.

Este discurso mostra-se alinhado com a proposição de um Estado de “policompetências”, característica já delineada por meio da Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 e a partir das próprias competências e habilidades requeridas. A proposição de múltiplas competências se mantém alinhada a um ideário econômico e político de expansão e globalização, exigindo-se, na edição de 2016, um perfil diferenciado de candidato, alinhado as demandas da sociedade globalizada.

A incorporação das LEM no ENEM, por um lado, acompanha os documentos norteadores da educação que reconhecem a importância de que o aluno tenha a oportunidade de conhecer culturas diferentes por meio da língua. Por outro, pressiona as escolas a trabalharem de uma forma global, inserindo em seus currículos as LEM. Cabe ressaltar que não somente a Língua Inglesa é focalizada, mas, também, a Espanhola, fato que é benéfico, pois amplia o escopo de aprendizagem para o aluno na escola básica.

Apesar de o ENEM indicar a importância de os currículos brasileiros englobarem não somente a Língua Inglesa, como também a Espanhola, no ano de 2017 a proposta da reforma do Ensino Médio regulamenta a não obrigatoriedade do Espanhol no currículo pedagógico. A proposta de reforma desconsidera, além de questões culturais, acordos econômicos, pois o país faz fronteira com sete países que têm o Espanhol como língua oficial, o que, dentre outros aspectos, justificaria a necessidade da língua para trocas comerciais e culturais.

**c) Competência de área III – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.**

Figura 15. Competência de área III e as habilidades de área correspondentes ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

<p><b>Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.</b></p> <p><b>H9</b> – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.</p> <p><b>H10</b> – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.</p> <p><b>H11</b> – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.</p>
---

Fonte: Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016.

A Competência III propõe a reflexão sobre a linguagem corporal em sentido amplo, englobando atividades como jogos, danças, esportes e lutas por exemplo. Tais componentes podem ser abordados, a partir de perspectivas diferentes, pelas disciplinas de Educação Física e Artes. Observa-se uma possibilidade interdisciplinar de conformação das questões, através de um diálogo entre componentes curriculares. Mais do que enfatizar determinada atividade

corporal, há a ênfase na linguagem, demandando assim do candidato o reconhecimento dos movimentos como possibilidades de comunicação e interação.

O enfoque na competência III ultrapassa o âmbito dos fundamentos de esportes e atividades físicas na disciplina de Educação Física, e exige que o aluno compreenda suas manifestações corporais como integrantes de um contexto maior, que é cultural. Nesse ponto, a diferença regional e social dos grupos que realizam o exame fica evidente, pois é a depender das necessidades cotidianas, diferentes nos contextos das grandes cidades em relação às zonas rurais, por exemplo, que oferece o parâmetro para cada candidato. Em outras palavras, é necessário o reconhecimento das manifestações corporais cotidianas, de deslocamentos específicos de um grupo social e sua relação com o ambiente.

A competência focaliza, ainda, a constituição identitária por meio da linguagem corporal, seja pela dança ou por características compartilhadas por membros de determinado grupo. O exame exige que a escola trabalhe de forma crítica e interdisciplinar, com o objetivo de permitir que o aluno enxergue, congregando saberes diferentes, o viés político da linguagem corporal.

**d) Competência de área IV – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.**

Figura 16. Competência de área IV e as habilidades de área correspondentes ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

**Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.**

**H12** – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

**H13** – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

**H14** – Reconhecer o valor da diversidade artística e das interrelações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Fonte: Edital n° 10, de 14 de Abril de 2016.

Por sua vez, a Competência IV versa, especificamente, sobre o componente curricular Artes. A partir das habilidades, a arte é vista como uma manifestação humana, articulada a valores, à cultura, à vida social. O horizonte de “formação cidadã” também se apresenta, pois reconhecendo o valor artístico como parte de uma realidade social complexa, o candidato pode pensar criticamente em sua própria identidade sociocultural. Em relação à Portaria MEC n° 438, a linguagem artística já se articulava ao Domínio de Linguagens (DL), competência geral I, e à competência II, Compreensão de Fenômenos (CF), sempre articulada a outras

áreas do conhecimento. A competência IV do Edital de 2016, apesar de considerar as confluências filosóficas, históricas e sociais, particulariza a Arte no componente curricular.

Segundo o PCNEM (2000), a partir da Lei nº 5.692/71 a arte passa a ser vista como experiência de sensibilização e conhecimento genérico, mas deixa de ser valorizada como conhecimento humano, histórico e relevante na formação escolar. É importante, nesse sentido, analisar qual é a qualidade do ensino de Artes que se tem nas escolas brasileiras, pois, nos anos 80 e 90, o quadro que se observou foi o de redução ou ausência de um ensino-aprendizagem de música, artes plásticas, visuais, dança, teatro etc.

Em contexto escolar, a disciplina de Artes se torna importante para que os alunos consigam se apropriar de saberes estéticos e histórico-culturais para a prática cidadã. É fundamental que o aluno tenha a possibilidade de acesso às práticas artísticas, a se apresentarem como possíveis caminhos de atuação no futuro.

**e) Competência de área V – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.**

Figura 17. Competência de área V e as habilidades de área correspondentes ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

<p><b>Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</b></p> <p><b>H15</b> – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.</p> <p><b>H16</b> – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.</p> <p><b>H17</b> – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.</p>
--

Fonte: Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016.

A competência V se volta para o componente curricular Língua Portuguesa, através do recorte da Literatura. As habilidades avaliam o conhecimento sobre os mecanismos de construção textual e recursos expressivos da língua a partir do texto literário, considerado um patrimônio cultural e linguístico. As competências analisadas são gramaticais e textuais, mobilizando conhecimentos sobre a língua e o contexto sociocultural de produção e de recepção dos textos, como as temáticas abordadas, o estilo e a visão de mundo. É importante pontuar que na Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 o espaço destinado ao texto literário na composição das habilidades é limitado à habilidade V, a partir da identificação e

do estabelecimento de relações entre contexto social e político e os recursos discursivos e expressivos das obras; um movimento de análise semelhante ao proposto em 2016.

Na escola, o trabalho com o texto literário deve ser associado à aprendizagem da língua materna. A LDB nº 5.692/71 caracterizava a disciplina de Língua Portuguesa entre Língua e Literatura, o que contribuiu para a dicotomização entre as duas áreas, como se não houvesse um diálogo intrínseco entre os dois aportes. O resultado foi o de separação entre as duas áreas nas escolas que, em algumas situações, reservam momentos específicos para tratar de cada segmento, além de manterem professores especialistas de cada área.

O ENEM ao interseccionar o estudo de aspectos gramaticais, expressivos da língua e a Literatura aponta a problemática descrita, exigindo do trabalho escolar finalidades que busquem um saber linguístico amplo, tendo a construção de significações como o resultado do processo de análise. No estudo do texto literário, a língua é caracterizada de maneira situada, pois as habilidades de área enfatizam a necessidade de se estabelecer relações entre o texto e o momento de sua produção.

**f) Competência de área VI – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.**

Figura 18. Competência de área VI e habilidades de área referentes ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

<p><b>Competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</b></p> <p><b>H18</b> – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.</p> <p><b>H19</b> – Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.</p> <p><b>H20</b> – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.</p>
---

Fonte: Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016.

A Competência VI constrói-se de maneira mais geral em relação às precedentes, propondo a compreensão dos diferentes sistemas simbólicos das linguagens e sua relação com a realidade social; explanação que, a princípio se enquadraria nas diferentes áreas do conhecimento abordadas no eixo. Neste caso, as habilidades relacionadas demandam uma compreensão focalizada na Língua Portuguesa, com atenção à progressão temática e à organização textual. Além das habilidades elencadas de ordem textual, sugere-se que o candidato considere as características de determinado gênero, considerando sua função social; um saber interdisciplinar.

O conhecimento sobre o processo de construção de significações e a análise e reflexão em relação à Linguagem, possibilitam ao aluno a optar, seja por determinada variedade linguística, de acordo com os princípios sociais, ou pelo interesse de subverter determinada lógica fixada socialmente, transformando paradigmas. Em ambiente escolar, o interesse pela linguagem pode ser caracterizado pela mobilidade linguística, na qual os alunos são capazes de compreender o caráter histórico e social de determinada variação de uso, permitindo a valorização da manifestação linguística, em razão de seu caráter de representação de um grupo social, das forças sociais envolvidas e do poder de significação.

A reflexão sobre a Linguagem na escola é importante, pois torna uma possibilidade a superação de imperativos históricos que subjuguem determinadas manifestações linguísticas em prol de outras, permitindo ao aluno a reconstituição de sua própria identidade, de maneira valorativa. O ENEM sinaliza que o estudo que considera apenas o aspecto formal de textos, desconsiderando a inter-relação semântica, gramática, contextual e funcional da linguagem, não é suficiente para abarcar a complexidade do fenômeno de linguagem.

A abordagem da língua padrão, por exemplo, deve considerar a representatividade da variedade dentro de um grupo social específico, atribuindo um valor determinado pela situação de uso. A análise visa propiciar, desta forma, um aporte interdisciplinar, de articulação de disciplinas diferentes na compreensão do fenômeno.

**g) Competência de área VII – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.**

Figura 19. Competência de área VII e habilidades de área relacionadas ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

**Competência de área 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.**

**H21** – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

**H22** – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

**H23** – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

**H24** – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Fonte: Edital n° 10, de 14 de Abril de 2016.

Novamente, a disciplina de Língua Portuguesa é focalizada a partir das competências de área. Desta vez, a Competência VII engloba a caracterização dos gêneros e mecanismos de articulação discursiva. Avaliam-se, por meio das habilidades elencadas, os mecanismos de enunciação e argumentação e os decorrentes efeitos de sentido, competências que podem ser

caracterizadas como discursivas. A proposta de se relacionar textos diferentes, opiniões, temas recursos linguísticos se articula diretamente a um preceito interdisciplinar, possibilitando ao candidato a confluência de outros campos de conhecimentos e de sua competência enciclopédica.

O exercício de confronto de opiniões precisa ser incentivado no aluno. Muitas ciências foram desenvolvidas a partir do diálogo de posições conflitantes, como, por exemplo, a Linguística, na qual muitos dos fundamentos explicativos sobre o funcionamento da linguagem foram propostos por estudiosos que se dispuseram a dialogar e a questionar o fenômeno linguístico, propondo cortes epistemológicos que contribuíram para o desenvolvimento da ciência.

Em sala de aula, muitas vezes, o conhecimento teórico assume um papel tirânico e suprime as vozes dos alunos que não se sentem motivados a questionarem os pressupostos impostos. O conservadorismo de determinadas vertentes pedagógicas passa a suprimir a autonomia dos educandos, e a possibilidade de rearticulação do conhecimento já fundamentado para a construção de novos saberes. A análise dos recursos expressivos, bem como estratégias argumentativas dos textos leva a conclusão que não há uma resposta unânime, e que é possível construir novos pontos de vista em relação a um objeto de estudo.

A competência VII proclama ao aluno que ele deixe de ser um mero espectador em sala de aula e, de forma autônoma, passe a questionar as conjecturas, na busca da construção de conhecimento. O professor tem a complexa tarefa de auxiliar o aluno a se apropriar do discurso, e que ele seja capaz de produzir outros discursos que possam dar vazão às suas ideias.

**h) Competência de área VIII – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.**

Figura 20. Competência de área VIII e habilidades de área relacionadas ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

<p><b>Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</b></p> <p><b>H25</b> – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.</p> <p><b>H26</b> – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.</p> <p><b>H27</b> – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.</p>
--

Fonte: Edital n° 10, de 14 de Abril de 2016.

A Competência VIII reforça o papel nuclear que a disciplina de Língua Portuguesa assume no eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois versa, justamente, sobre esta disciplina, assim como as competências V, VI e VII. O papel protagonista da disciplina em relação às demais no eixo pode ser explicado pela própria estrutura do currículo escolar, no qual a Língua Portuguesa, conjuntamente com Matemática, detém o maior número de horas aula. As habilidades demandam competência gramatical e discursiva do candidato, através do reconhecimento das variedades linguísticas, assim como a competência discursiva e comunicacional, voltada aos usos sociais da língua e suas redes de significações: o uso da língua em diferentes situações demanda o conhecimento dos diferentes gêneros e tipos textuais. A perspectiva da Língua Portuguesa no ENEM assume um viés ético da linguagem, no reconhecimento e aceitação da diversidade humana no contexto social; novamente o paradigma de “candidato-cidadão”.

Apesar de estudos na área apontarem caminhos mais profícuos de investigação e trabalho com a língua materna, em muitas situações, a perspectiva de estudos gramaticais na escola, ainda hoje, é centrada no entendimento da nomenclatura gramatical, deslocando o foco do uso e supervalorizando a descrição da norma. A competência VIII foca a compreensão, de maneira situada, da função do texto e as marcas linguísticas que o singularizam, dentro de uma variedade específica.

O estudo gramatical aparece nos currículos escolares desde o Ensino Fundamental, entretanto, o que se vê, é que ao final do Ensino Médio grande parte dos alunos não domina a nomenclatura, o que indica a necessidade de outro aporte para o estudo da língua materna. O ENEM indica que é preciso compreender e usar a língua como geradora de significados; o aluno precisa participar de exercícios que o auxiliem aperfeiçoar seu estilo de escrita, além da leitura, não limitando o estudo a um aspecto da língua.

- i) Competência de área IX – Entender os princípios, a natureza, a função das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem a solucionar.**



Figura 21. Competência de área IX e habilidades de área relacionadas ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

**Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.**

**H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.**

**H29 – Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.**

**H30 – Relacionar as tecnologias da comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.**

Fonte: Edital n° 10, de 14 de Abril de 2016.

Por fim, construída a partir de um preceito geral da Tecnologia de Comunicação e Informação, a Competência IX demanda do candidato o reconhecimento do papel da tecnologia na organização social, um paradigma coerente com o papel que a informatização vem assumindo desde o último quartel do século XX. A natureza social e pessoal abre margem para a discussão nas situações reais ligadas ao cotidiano do candidato. É importante pontuar que a Portaria MEC n° 438 não apresenta nenhuma menção às habilidades ou competências voltadas, especificamente, à informatização ou às tecnologias de comunicação, fenômeno que passa a vigorar a partir das transformações da própria sociedade perante as ferramentas tecnológicas.

A competência IX, da mesma forma que a de número I, visa a desenvolver no aluno a compreensão da ação humana no controle das máquinas tecnológicas. Apesar da lógica tecnicista que se insere no país, principalmente, desde a década de 90, como a expansão econômica, é preciso um olhar humanista para as práticas. O olhar humanizado para a tecnologia exige um melhor controle das utilizações tecnológicas, de compreensão de seus limites, impactos e de sua força de transformação social, sobretudo, na natureza.

A preocupação manifesta pelos elaboradores do exame com os impactos tecnológicos é importante, pois, em 2016, o uso de tecnologia não se restringe a um assunto de especialistas, restrito a um nicho muito específico da sociedade. No século XXI, o aluno é detentor de tecnologia, e, muitas vezes, a opera com maior facilidade do que os próprios pais ou professores. Nesse sentido, a rápida inserção da tecnologia na cultura moderna implica o aprendizado e reflexão, a fim de se evitarem as problemáticas advindas com o novo modelo de interação.

### 6.3.4 Prospecto comparativo do ENEM 1998 e 2016: Considerações gerais

A tabela a seguir apresenta sucintamente as considerações até aqui delineadas:

Tabela 6. Esquema comparativo entre as edições do ENEM 1998 e 2016.

Comparação entre as edições 1998 e 2016 do ENEM		
Aspecto analisado	Edição	
	1998	2016
Dias de realização do exame	Um dia (30 de Agosto de 1998).	Dois dias (5 e 6 de Novembro de 2016).
Número de questões	63 questões de múltipla escolha.	180 questões de múltipla escolha.
Conformação do exame	Uma prova composta por questões de múltipla escolha.	Quatro provas compostas por questões de múltipla-escolha subdivididas em áreas do conhecimento.
Conformação dos documentos oficiais	Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998. Documento constituído por 4 páginas que versa sobre as disposições gerais dos exames, incluindo os objetivos da prova e a matriz de competências e habilidades.	Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016. Documento composto por 90 páginas que versa, dentre outros aspectos, sobre as disposições preliminares; as datas de aplicação do exame; o encaminhamento das informações obtidas e dos resultados individuais; dos atendimentos especializados; o valor da taxa de inscrição e orientações gerais para realização da prova; e as matrizes de competências e habilidades referentes a cada área de conhecimento.
Competências (ou Eixos Cognitivos no caso do Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016)	5 Competências gerais referentes a todas as áreas do conhecimento.	5 eixos cognitivos gerais referentes às 4 áreas de conhecimento e 9 competências de área referentes, especificamente, ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
	Exigência do conhecimento de diferentes linguagens e seus modos de expressão, além da articulação de diferentes áreas do conhecimento. As competências se constroem a partir de um caráter geral, e complexo, visando a resolução de situações-problema.	Manutenção das mesmas competências gerais em relação à Portaria MEC nº 438. Observa-se, nesse sentido, a continuidade dos mesmos paradigmas inaugurais do exame, a partir da exigência de competências de caráter geral a fim de mobilizar conhecimentos de diferentes componentes curriculares na resolução de situações-problema.
		O aspecto que se torna singular na caracterização dos eixos cognitivos de 2016 em relação aos de 1998 é a inclusão das línguas estrangeiras, representadas pela Língua Espanhola e Inglesa.
Habilidades	21 habilidades gerais subdivididas entre as questões.	30 habilidades de área, específicas ao eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
	Predominância de habilidades voltadas para a articulação de componentes curriculares diferentes e de natureza global, bem como comparação e identificação de variáveis, de naturezas diferentes, para a resolução de determinada situação- problema.	Predominância de habilidades que exigem o conhecimento de diferentes linguagens, relacionadas ao contexto dos componentes curriculares englobados no eixo (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação).

	Convergência de conteúdos curriculares diferentes, a partir da exigência de determinada habilidade, em relação a uma mesma competência.	Convergência de competências e habilidades diferentes concernentes ao eixo Linguagens. Articulação com as tecnologias de comunicação e seus impactos na sociedade e a demanda de uma reflexão em relação a LEM em contexto.
Interdisciplinaridade	Articulação da prova em torno da ideia de “Linguagens”, exigindo do aluno o domínio de diferentes linguagens, seja matemática, artística ou científica, verbal e/ou visual na resolução de determinado problema. A não separação da prova por áreas do conhecimento propõe que o aluno transite por entre as diferentes linguagens e a articulação de diferentes competências e habilidades em um mesmo item. O exame constrói a interdisciplinaridade como um preceito básico de suas questões, como mostra em seus documentos teórico-metodológicos.	Apesar de estruturada por áreas do conhecimento, os eixos cognitivos, as competências e habilidades de área demonstram que a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias mantém uma preocupação com a interdisciplinaridade, seja por meio da exigência de competências que relacionem as funções sociais, diferentes linguagens e suas variedades ou diferentes gêneros, por exemplo.
Proposições gerais	(a) Presença de interdiscursos com a LDB (BRASIL, 1996), e com outros documentos elaborados por organismos multilaterais, como BM; fato que se relaciona com o contexto histórico de expansão econômica que o país vivenciava na década. (b) Perspectiva da “memorabilidade discursiva” (MAINGUENEAU, 2015), inscrevendo o documento na memória discursiva da sociedade brasileira. (c) Competências e habilidades voltadas para o mundo acadêmico, do trabalho e da vida social, como o exercício pleno da cidadania.	(a) Presença de interdiscurso com a Portaria MEC 438, de 28 de Maio de 1998, quanto aos eixos cognitivos, competências e habilidades estruturantes da avaliação e com os PCN (BRASIL, 1997) e PCNEM (BRASIL, 2000), por exemplo; mantém-se coerente com as proposições de documentos oficiais sobre a educação brasileira. (b) Competências e habilidades voltadas para o mundo acadêmico, do trabalho e da vida social, suscitando a dimensão e o impacto tecnológico na vida cotidiana.

Fonte: Autora da dissertação, 2019.

## CAPÍTULO 7

### ***ETHOS* DISCURSIVO E COMPETÊNCIA DISCURSIVA EM QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENEM 1998 E 2016**

Em consonância com os objetivos apresentados, este capítulo se debruça sobre 10 questões de Língua Portuguesa do ENEM 1998 e 2016, sendo 5 questões de cada edição, respectivamente. Objetiva-se refletir sobre os seguintes aspectos:

- a) Quais competências discursivas são requeridas nas questões e avaliar se atendem à matriz de competências e às habilidades de cada edição;
- b) Se as questões se constroem interdisciplinarmente e se estabelecem uma relação com as competências discursivas;
- c) Como o *ethos* discursivo é constituído, a partir da depreensão das marcas linguístico-discursivas nos enunciados de cada uma das questões eleitas,
- d) Qual a relação entre o *ethos* discursivo depreendido com as competências discursivas.

A eleição das questões a serem analisadas seguiu critérios específicos:

- a) A eleição do mesmo número de questões em cada edição (5 questões em 1998 e 5 questões em 2016);
- b) A escolha da mesma área de conhecimento, visando à finalidade do trabalho e ao recorte teórico-metodológico da Análise do Discurso, elegendo-se, desta forma, a disciplina de Língua Portuguesa;
- c) A relação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, e
- d) A adequação aos eixos cognitivos, às habilidades e competências descritos nos editais de cada exame, a fim de que uma diversidade de competências e habilidades figurasse no *corpora* de pesquisa.

A análise foi separada em subitens, a fim de que cada categoria - as competências discursivas, a interdisciplinaridade e o *ethos* discursivo - fosse considerada em sua particularidade. Cabe salientar que, todas as categorias são inter-relacionadas.

#### **7.1 Questões de 1998**

Atendendo os critérios definidos para a eleição das questões, esta seção se debruça sobre as questões: 03, 04, 08, 17 e 33 da edição 1998 do ENEM.

### 7.1.1 Questão 03

Figura 22. Questão 03 da edição 1998 do ENEM.

Para falar e escrever bem, é preciso, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo. Para exemplificar este fato, seu professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto *Aí, Galera*, de Luis Fernando Veríssimo. No texto, o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte.

***Aí, Galera***

<p><i>Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo "estereotipação"? E, no entanto, por que não?</i></p> <p><i>- Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.</i></p> <p><i>- Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.</i></p> <p><i>- Como é?</i></p> <p><i>- Aí, galera.</i></p> <p><i>- Quais são as instruções do técnico?</i></p> <p><i>- Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.</i></p>	<p><i>- Ahn?</i></p> <p><i>- É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.</i></p> <p><i>- Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?</i></p> <p><i>- Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?</i></p> <p><i>- Pode.</i></p> <p><i>- Uma saudação para a minha progenitora.</i></p> <p><i>- Como é?</i></p> <p><i>- Alô, mamãe!</i></p> <p><i>- Estou vendo que você é um, um...</i></p> <p><i>- Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?</i></p> <p><i>- Estereóquê?</i></p> <p><i>- Um chato?</i></p> <p><i>- Isso.</i></p>
--	--

Correio Braziliense, 13/05/1998.

**03** O texto retrata duas situações relacionadas que fogem à expectativa do público. São elas:

(A) a saudação do jogador aos fãs do clube, no início da entrevista, e a saudação final dirigida à sua mãe.

(B) a linguagem muito formal do jogador, inadequada à situação da entrevista, e um jogador que fala, com desenvoltura, de modo muito rebuscado.

(C) o uso da expressão "galera", por parte do entrevistador, e da expressão "progenitora", por parte do jogador.

(D) o desconhecimento, por parte do entrevistador, da palavra "estereotipação", e a fala do jogador em "é pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça".

(E) o fato de os jogadores de futebol serem vítimas de estereotipação e o jogador entrevistado não corresponder ao estereótipo.

Fonte: BRASIL, 1998a.

#### a) Competências discursivas

Observa-se a partir da questão 03, em primeiro plano, a conformação do item em três partes: 1) Um enunciado que apresenta as instruções para o candidato, orientando sua leitura e explanando, brevemente, sobre a importância de se falar e escrever adequadamente segundo o contexto discursivo, como apresentação do texto de Luís Fernando Veríssimo, *Aí, Galera*; 2) Um texto-base que motiva a situação-problema e 3) As alternativas, ou possíveis respostas para o questionamento proposto, constituídas por 5 itens, sendo somente 1 considerada correta e as demais, incorretas. Observa-se, também, que a orientação de como o candidato deve proceder com o texto-base é dada somente depois dele, com um enunciado que requer o reconhecimento de duas situações que fogem à expectativa do público, segundo o texto.

Ainda sobre a configuração do item, é interessante notar que ele foge ao modelo proposto no documento de fundamentação teórico-metodológica do exame (BRASIL, 2012) que caracteriza a conformação dos itens através da sequência texto-base; enunciado; e alternativas (BRASIL, 2012, p. 79). Neste caso, diferentemente, o enunciado inicial indica a importância de se adequar a linguagem às situações de uso e apresenta o texto-base, é o primeiro elemento que o candidato consideraria na escolha das alternativas; e propõe uma contextualização do texto-base e o que se espera do aluno na escolha da alternativa correta.

No trabalho com as competências discursivas, o enunciado inicial propõe conceitos importantes. A primeira competência é a enciclopédica, pois ao mencionar conceitos como “norma padrão” e “contexto discursivo”, o enunciado requer do aluno o acionamento de saberes construídos na escola, por meio do trabalho com gêneros discursivos e o reconhecimento da variedade linguística adequada a cada situação social, além do saber tácito, experienciável nas situações de interação que o candidato vivenciou. Segundo Maingueneau (2004), o conjunto virtualmente ilimitado de conhecimentos que compõem a competência enciclopédica varia em função da sociedade e da experiência de cada um.

A segunda competência requerida é a linguística, ao propor que “o autor [Luís Fernando Veríssimo] brinca com situações de discurso oral”. O candidato deve reconhecer as características do discurso falado, de acordo com a situação discursiva. É a articulação da competência linguística com a enciclopédica do candidato que lhe permite reconhecer que, na situação de jogo de futebol, o jogador não necessita utilizar a norma padrão da Língua Portuguesa, justificando a escolha do registro formal como uma “brincadeira” do autor.

É importante notar, no trecho do enunciado, a afirmação que o autor brinca com características do discurso “oral”. A utilização de discurso “oral” se dá de maneira equivocada, o termo adequado às características do evento descrito na crônica é discurso “falado”. A língua falada espontânea<sup>18</sup>, como Maingueneau (2015) explica, apresenta uma tendência para o não-planejamento, ou é planejada localmente, no momento de interação entre os participantes; como ocorre em uma entrevista entre um jogador de futebol que acaba de finalizar uma partida e é questionado por um repórter em campo. O discurso oral, por sua vez,

---

<sup>18</sup> Maingueneau (2015) caracteriza a língua falada, ou em suas palavras “as conversas ordinárias”, por (a) seu caráter imediato, no tempo e no espaço, o que possibilita a proximidade dos participantes, o contato direto e a resposta instantânea; (b) o caráter familiar ou espontâneo, improvisado e descontraído; (c) o caráter “gratuito” e “não acabado”, desprovido de uma finalidade “instrumental” para a conversa; (d) e seu caráter igualitário, ou seja, os participantes se comportam na interação como iguais (mesmo que não possuam, na realidade, o mesmo estatuto). (p. 111).

pode ser planejado: um professor universitário planeja sua apresentação oral sobre determinado assunto para uma palestra em uma universidade, por exemplo.

Sobre a segunda parte do item, o texto-base, Maingueneau (2004) pontua que o discurso jamais se apresenta como “tal”, mas na forma de um gênero do discurso (p. 43). Os gêneros variam em cada sociedade, conforme a esfera social, as intenções do enunciador e o interlocutor a quem ele se dirige.

Sobre o texto de Veríssimo, o candidato é mobilizado a identificar as marcas que caracterizam o gênero crônica que, apesar de não ser determinante para a escolha da alternativa correta, auxilia a compreensão global do texto, pois é a partir do gênero crônica que o autor pode “brincar com situações do discurso oral”, tendo em vista as características do gênero: ser um texto narrativo curto, geralmente veiculado por meios de comunicação. Além disso, o candidato deve saber que a crônica busca aproximar-se do público, por meio da linguagem e pela temática ligada aos fatos cotidianos, o que explicaria o estranhamento diante do emprego do registro formal por um personagem da crônica.

Sobre a terceira parte, as alternativas disponíveis, observa-se que elas são independentes umas das outras, mas não excludentes. Araújo (2017) explica, sobre o modelo ENEM, que as alternativas tendem a se dispor de maneira lógica, com paralelismo sintático e semântico em sua construção e com extensão equivalente e coerente ao enunciado que introduz a questão.

Nota-se o final do enunciado, na questão 03: “São elas”. Essa construção configura que as cinco alternativas sejam iniciadas por letras minúsculas, em continuidade ao enunciado. Do ponto de vista semântico, todas as alternativas se relacionam, não havendo uma desconformidade que crie discrepância entre elas.

Segundo o gabarito oficial (BRASIL, 1998d), a alternativa considerada correta corresponde à letra “b”, sobre a linguagem muito formal utilizada pelo jogador que, para a situação discursiva, seria inadequada. Seguindo a matriz de competências e habilidades do exame, o item corresponde às competências gerais I e IV, e habilidades 1,2,3,4,5,6,11,12,13,14,16,21. A competência I diz respeito ao conhecimento da variedade linguística e ao domínio da norma culta da Língua Portuguesa; a competência IV, por sua vez, requer que o candidato relacione informações, representadas de diferentes formas para a construção de argumentação consistente.

A exigência das competências discursivas evidencia a necessidade de o candidato ser discursivamente competente para reconhecer os diferentes registros da Língua Portuguesa, descaracterizando-os de uma visão preconceituosa, em especial a de que a variedade linguística formal seria mais importante que a coloquial. Exige-se do candidato uma reflexão

sobre as esferas discursivas (MAINGUENEAU, 2015) e suas características próprias, visando à eficiência da comunicação.

A interdisciplinaridade se faz presente na questão. Em primeiro plano, por meio do conhecimento dos candidatos sobre os dados externos ao texto, como a autoria da crônica, de Luís Fernando Veríssimo e as características do gênero crônica que permitem a “brincadeira” do autor em relação à variedade linguística utilizada pelo jogador de futebol. Da mesma forma, é necessário que o candidato conheça as características de um jogo de futebol, e, sobretudo, o papel que esse esporte detém na sociedade brasileira. Assim como a variedade linguística comumente utilizada pelos participantes desse evento discursivo: geralmente uma variedade linguística não-padrão, com a presença de gírias e jargões do meio futebolístico.

#### **b) *Ethos* discursivo**

Inicialmente, ao tratar sobre o enunciador das questões, é importante considerar que, da mesma forma que os documentos oficiais, não se tem um única voz que enuncia no item. Apesar de as questões serem formuladas por especialistas da área, por se tratar de uma avaliação realizada por instâncias ligadas ao governo federal, como MEC e INEP, o enunciador pode ser entendido como uma instância coletiva que reverbera diferentes vozes (MAINGUENEAU, 2015).

Ao refletir sobre o pressuposto da unicidade do sujeito falante na Linguística moderna, Ducrot (1987) critica a concepção de que há um ser único, que é autor e o único responsável pelo enunciado. Ducrot (1987) descreve que o sentido de um enunciado é a “descrição de sua enunciação” (DUCROT, 1987, p. 180). Esta descrição são as “pistas” ou indicações que o próprio enunciado apresenta sobre o (s) autor (es) da enunciação, atribuindo o enunciado a mais de um sujeito. Sobre esses sujeitos, Ducrot (1987) propõe a diferenciação entre sujeito empírico, locutor (L) e enunciador (E). Em linhas gerais, para Ducrot (1987), o sujeito empírico é o autor efetivo da enunciação; o locutor (L) é quem produz o enunciado e quem se responsabiliza pelo ato de produção; o enunciador (E), por sua vez, é o ser (físico ou não) a quem são atribuídos os atos ilocutórios veiculados pelo locutor no enunciado. Usando a metáfora do próprio autor, “o enunciador está para o locutor como o personagem está para o autor” (DUCROT, 1987, p. 192).

Utilizando os conceitos de Ducrot (1987) a fim de compreender a interpelação das vozes presentes nas questões do ENEM, tem-se um sujeito empírico representado pelo professor especialista que elabora as questões, um ser no mundo. Há um locutor (L) da questão, a quem se deve imputar a responsabilidade pelo enunciado, a instância superior a quem o sujeito



empírico se remete: MEC e INEP. Essa instância pode ser compreendida como uma “personagem”, que materializa os órgãos governamentais e que, por vezes, assume o papel de controlador do processo. E, por fim, um enunciador (E), a quem se atribuem os atos ilocutóricos do enunciado, ou seja, o ser que propõe as situações-problema e questiona o candidato.

Sobre os enunciadores coletivos, Maingueneau (2015) explica que diversos enunciados são atribuídos a fontes que não são, propriamente, individuais, em sua compleição física. As instituições, ministérios, os partidos políticos, por exemplo, são exemplos de fontes coletivas, ou “o investimento em um número de gêneros do discurso não por um locutor, mas por uma instituição que, assim, pode construir, reforçar e legitimar sua identidade em determinada conjuntura”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 75).

O locutor e, por consequência, o enunciador da questão 03 do ENEM 1998, assim como as demais questões, é entendido nesta dissertação com uma instância coletiva, conformado pelo MEC e INEP, órgãos vinculados à organização e realização do exame e o professor especialista que elabora a questão. Entretanto, há, dentro da hierarquia que rege as instituições federais, reverberações do próprio Governo Federal, como uma instância máxima.

Delineada sua especificidade, a própria conformação da questão apresenta traços indicadores de como o enunciador se constitui. Como apresentado na seção anterior, o item é conformado por três partes, um enunciado, um texto-base e as alternativas. No enunciado, que antecede o texto de Luís Fernando Veríssimo, *Aí Galera*, o enunciador contextualiza a situação-problema, a partir da afirmação: para falar e escrever bem, é preciso conhecer o padrão formal da língua. No enunciado, o trecho evidencia-se como um “senso comum”, uma verdade universalmente válida. Entretanto, o enunciador provê, ainda, uma nova informação ao candidato, além do padrão formal da língua, é necessário adequar a linguagem ao contexto discursivo. O candidato, discursivamente, deve trabalhar com as informações a fim de interpretar o texto e escolher uma alternativa adequada à proposição.

Ao fornecer a proposição “Falar/Escrever bem → Padrão formal da língua → Adequar contexto discursivo”, o enunciador trabalha com as leis do discurso, especificamente, o princípio de cooperação (MAINGUENEAU, 2004), pois supõe que o candidato conheça certas regras da enunciação. A proposição torna-se, assim, uma condição para a interpretação do texto e escolha da alternativa; um saber que se torna mutuamente conhecido.

As leis do discurso, como explica Maingueneau (2004), adquirem peso significativo nas conversações, quando os interlocutores interagem diretamente; entretanto, elas também são aplicáveis na escrita, quando a recepção é diferente do contexto de produção do enunciado.

O enunciador da questão 03 propõe as regras que devem ser respeitadas pelo candidato, ditando os pré-requisitos necessários para a interpretação do enunciado e a consequente escolha da alternativa considerada correta segundo o gabarito do exame. Ao propor os requisitos, ele estabelece os lugares de enunciação (FLAHAULT, 1978 *apud* MAINGUENEAU, 2004), como autoridade enquanto uma instância coletiva de enunciação interpelada pelo MEC e INEP e o candidato, enquanto sujeito sendo avaliado.

Ainda no enunciado, a partir do trecho final, existe a construção de uma cenografia “professoral” ou didática, mimetizando uma situação de aprendizagem em sala de aula. Ao utilizar o pronome possessivo “seu” no trecho “Para exemplificar, **seu** professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto *Aí Galera*, de Luis Fernando Veríssimo”, o enunciador faz alusão ao gênero aula, reconstituindo sua cenografia específica, caracterizada pela interação entre professor e aluno, contextualização do objeto de aprendizagem e proposição de uma situação-problema. Ao criar a cenografia de uma aula e um *ethos* professoral, o enunciador busca suscitar no candidato sua competência enciclopédica e sua própria experiência em sala de aula na interpretação do texto-base.

Através do *ethos* “professoral”, o enunciador da questão 03 trabalha, ainda, com a lei da sinceridade do discurso (MAINGUENEAU, 2004), pois propõe um engajamento discursivo do candidato com a situação proposta e lança mão de uma série de artifícios, a fim de mobilizar a atenção do aluno/candidato e convencê-lo de que a proposição “Falar/Escrever bem → Padrão formal da língua → Adequar contexto discursivo” é verdadeira.

Observa-se, por fim, que, ao evidenciar a situação-problema após o texto-base de Veríssimo, através do trecho “O texto retrata duas situações relacionadas que fogem à expectativa do público. São elas:”, o enunciador não respeita a lei discursiva da exaustividade (MAINGUENEAU, 2004), pois antes do texto, não há nenhuma explicação de que tipo de leitura deve ser realizada em relação ao texto-base. ARAÚJO (2017) explica que questões desta natureza levam o candidato a ler, pelo menos, duas vezes o texto-base, uma primeira leitura de reconhecimento da questão e em seguida, uma leitura analítica, instruída com o que se pede no enunciado; situação que pode se tornar problemática no contexto de uma avaliação composta por 63 questões e a necessidade de se administrar o tempo disponível para responder a todas as questões e preencher o gabarito.

### 7.1.2 Questão 04

Figura 23. Questão 04 da edição 1998 do ENEM.

<p><b>04</b></p>	<p>O texto mostra uma situação em que a linguagem usada é <u>inadequada</u> ao contexto. Considerando as diferenças entre língua oral e língua escrita, assinale a opção que representa também uma inadequação da linguagem usada ao contexto:</p> <p>(A) “o carro bateu e capotô, mas num deu pra vê direito” - um pedestre que assistiu ao acidente comenta com o outro que vai passando.</p> <p>(B) “E aí, ô meu! Como vai essa força?” - um jovem que fala para um amigo.</p> <p>(C) “Só um instante, por favor. Eu gostaria de fazer uma observação” - alguém comenta em uma reunião de trabalho.</p> <p>(D) “Venho manifestar meu interesse em candidatar-me ao cargo de Secretária Executiva desta conceituada empresa” - alguém que escreve uma carta candidatando-se a um emprego.</p> <p>(E) “Porque se a gente não resolve as coisas como têm que ser, a gente corre o risco de termos, num futuro próximo, muito pouca comida nos lares brasileiros” - um professor universitário em um congresso internacional.</p>
------------------	--

Fonte: BRASIL, 1998a.

#### a) Competências discursivas

A questão 04 faz referência ao mesmo texto-base da questão 03, o texto *Aí Galera* de Luís Fernando Veríssimo, entretanto, apesar de suscitar uma relação com o texto de Veríssimo, as alternativas propostas desenvolvem situações discursivas diferentes, nas quais a adequação linguística ao contexto discursivo é novamente requerida. O enunciado da questão propõe que o candidato identifique a alternativa que apresenta um enunciado inadequado ao contexto no qual é produzido. O candidato deve mobilizar, inicialmente, sua competência genérica na identificação das variedades adequadas a cada contexto, propostas nas alternativas: uma conversa entre pedestres, outra entre amigos, uma reunião de trabalho, uma carta formal e uma apresentação em um congresso internacional.

Observa-se que, seguindo a lógica da organização das questões em três partes, enunciado, texto-base e alternativas, a questão, apesar de não apresentar o texto-base na estrutura da questão, suscita uma relação com a questão anterior, por meio da retomada do tema. O enunciado, por sua vez, apresenta a função de promover uma sequência entre as questões 03 e 04 e introduzir uma nova informação ao candidato, as diferenças entre a língua falada e escrita, uma afirmação que deve ser considerada na escolha da alternativa. Novamente, percebe-se o uso da expressão “língua oral” no enunciado da questão, entretanto, a utilização adequada, como já explicitado na questão anterior, seria “língua falada”, devido ao caráter do não-planejamento típico das “conversas ordinárias” (MAINGUENEAU, 2015).

As alternativas tomam, por sua vez, uma dupla função: tornam-se enunciados e opções de escolha, propriamente, pois adicionam à discussão já iniciada com o texto de Veríssimo, outras situações, distintas na utilização das variedades da língua. As situações demandam do candidato o repertório para a identificação dos contextos descritos, através de suas próprias

experiências. Assim, ele poderia avaliar qual variedade linguística poderia ser considerada aceitável ou não, de acordo com seu próprio universo discursivo.

Todas as situações propostas são “campos de conhecimento”. O candidato se apóia no saber construído ao longo de suas experiências pessoais sobre as situações, ainda que não as tenha experienciado na prática. É interessante notar que algumas situações colocadas pelas alternativas dependem diretamente do contexto em que a situação se desenvolve. A alternativa (c), por exemplo, ao suscitar o ambiente trabalhista, se apóia fortemente em uma concepção tradicional de trabalho, fundamentado na relação formal entre o empregador e o empregado; não considera novos modelos trabalhistas que permitiriam outra variedade linguística além da padrão. No século XXI, a presença de *Start-ups*, por exemplo, propõe ambientes de trabalho bem informais.

Esse fato condiciona a presença da interdisciplinaridade na questão. O candidato deve lançar mão de dados extratextuais para escolha da alternativa, como a reconstrução de uma cena de um acidente e uma conversa entre pedestres, a relação entre dois amigos, a reunião de trabalho, a candidatura a um cargo de empresa, a apresentação sobre a crise na produção de alimentos por um professor universitário em um congresso acadêmico. Um exercício interdisciplinar que se relaciona com a competência enciclopédica do candidato.

Seguindo a matriz de competências e habilidades do exame (BRASIL, 1998c), as competências e habilidades associadas à questão correspondem às competências I e IV, e habilidades 1,2,3,4,5,6,11,12,13,14,16,21. No viés discursivo, observa-se a necessidade de que o candidato seja capaz de reconhecer os diferentes fenômenos linguísticos como manifestações culturais, específicas de certos contextos e falantes, assim como saber valorizá-las de acordo com a situação discursiva. Além disso, no horizonte de “cidadão”, o candidato deve dominar a norma culta da língua, mostrando-se cidadão proficiente (nos âmbitos social, educacional e trabalhista). Exige-se do candidato que ele consiga transitar satisfatoriamente entre as diferentes variedades da língua, adequando o seu uso a cada contexto específico.

#### **b) *Ethos* discursivo**

A questão 04 apresenta-se em relação à questão anterior, promovendo uma inter-relação com o texto de Veríssimo, entretanto, apesar de propor que o candidato tenha como pressuposto o texto-base supracitado, ele deve, ainda, trabalhar com as alternativas que colocam situações discursivas diferentes, nas quais a adequação linguística é requerida, demandando um trabalho conjunto entre as competências linguística, genérica e

enciclopédica, na identificação dos gêneros caracterizados e da modalidade da língua adequada a cada situação.

Diante do exposto, caracteriza-se o *ethos* de um enunciador que exige de seu co-enunciador a interpretação e compreensão dos diferentes contextos sociais, não através de um texto ficcional, mas através da experiência tácita com a língua.

Através do enunciado, há a ênfase na palavra “inadequado”, que aparece sublinhada e em negrito. Discursivamente, este traço revela um enunciador que, ao apresentar 4 situações consideradas inadequadas e somente uma correta, propõe que seu co-enunciador, o candidato, identifique os traços linguísticos que caracterizem as alternativas como adequadas ou inadequadas, afastando uma relação de preconceito linguístico comumente manifesta em enunciados com marcas coloquiais. Ou seja, apesar da alternativa (a) “o carro bateu e capotô, mas num deu pra ver direito”, por exemplo, apresentar um enunciado com marcas coloquiais e desvios da variedade formal da língua, ela é adequada ao gênero e situação social em que se manifesta, uma conversa entre pedestres na rua. O candidato discursivamente competente consegue identificar a adequação como um traço da variedade linguística e contexto específico.

Ainda sobre o texto-base, é interessante observar que, apesar de não se apresentar na questão 04 um enunciado com marcas que promovem uma contextualização e a proposição de uma situação-problema, como foi identificado na questão 03 - característica que, no contexto da questão, constrói-se como *ethos* professoral ou didático, reconstituindo uma cenografia de sala de aula para o candidato - ao propor uma relação sequencial entre as questões 03 e 04, por meio do texto *Aí Galera* depreende-se um enunciador que mantém o *ethos* didático ou professoral, caracteristicamente encontrado em uma situação de aprendizagem, pois propõe um simulacro de “sequência didática”, oferecendo ao candidato mais uma oportunidade de refletir sobre o tema tratado, a adequação linguística aos contextos sociais.

A ideia de “sequência” ou “continuidade” para a cenografia “professoral” identificada nas questões está de acordo com concepção de “processo” da cena de enunciação. Maingueneau (2008) explica que um dos mal-entendidos sempre suscitados pela ideia de cenografia é que ela é, comumente, interpretada como uma “simples cena”, um quadro estável no interior do qual a enunciação se desenrola. Entretanto, é necessário conceber a cenografia, nas palavras de Maingueneau (2008), “ao mesmo tempo como quadro e como processo” (p. 51). Ou seja, o discurso do enunciador da questão 04 traça um círculo, implicando um lugar de enunciação, um *ethos* e um código languageiro que configura o mundo discursivo em que os enunciadores

se inserem, validado pelos próprios sujeitos. A relação sequencial ou de continuidade entre as questões 03 e 04 configura a validação deste “mundo discursivo” construído pela enunciação e da qual o candidato se torna fiador.

A fim de concluir as considerações sobre o *ethos* na questão 04, observa-se que o enunciador respeita, ainda, a lei do discurso da “exaustividade”, pois fornece, desde o enunciado, os comandos para o candidato: ele deve identificar a alternativa que apresenta uma variedade linguística inapropriada à situação de comunicação. Ao contrário da questão 03, na qual o enunciador provia o comando somente após a apresentação do texto-base, exigindo, assim, que o aluno fizesse, pelo menos, duas leituras, uma de reconhecimento e outra analítica. Na questão 04, o movimento de leitura propõe a análise embasada pelos comandos do enunciado desde o princípio, pois o candidato já dispõe das operações de interpretação que deve realizar.

### 7.1.3 Questão 08

Figura 24. Questão 08 da edição 1998 do ENEM.

Texto 1	Texto 2
<p><i>“Mulher, Irmã, escuta-me: não ames, Quando a teus pés um homem terno e curvo jurar amor, chorar pranto de sangue, Não creias, não, mulher: ele te engana! As lágrimas são gotas da mentira E o juramento manto da perfídia.”</i> Joaquim Manoel de Macedo</p>	<p><i>“Teresa, se algum sujeito bancar o sentimental em cima de você E te jurar uma paixão do tamanho de um bonde Se ele chorar Se ele ajoelhar Se ele se rasgar todo Não acredite não Teresa É lágrima de cinema É tapeação Mentira CAI FORA”</i> Manuel Bandeira</p>
<p><b>08</b> Os autores, ao fazerem alusão às imagens da lágrima sugerem que:</p> <p>(A) há um tratamento idealizado da relação homem/mulher.            (B) há um tratamento realista da relação homem/mulher.            (C) a relação familiar é idealizada.            (D) a mulher é superior ao homem.            (E) a mulher é igual ao homem.</p>	

Fonte: BRASIL, 1998a

#### a) Competências discursivas

A questão 08 propõe um movimento de análise similar às questões 03 e 04, por meio da comparação de textos diferentes sobre um tema em comum. Se nas questões 03 e 04 a temática em comum foi a variação linguística, na questão 08 os textos de Joaquim Manoel de Macedo e Manuel Bandeira compartilham o tema da relação idealizada entre homem e

mulher. Entretanto, a relação entre os textos 1 e 2 é de interdiscursividade, diferentemente dos textos das questões 03 e 04.

Nesta questão que envolve a análise de aspectos literários e linguísticos, observa-se que sua conformação se dá, inicialmente, pela apresentação do texto-base, os textos 1 e 2. No segundo momento, o enunciado, por meio de uma interrogativa indireta, propõe uma problemática ao candidato ao explicitar que os poemas fazem alusão às imagens da lágrima, decorrendo, a partir daí, uma interpretação de seu sentido. No terceiro momento, as alternativas complementam a afirmação do enunciado por meio de paralelismo semântico e sintático. A informação dada no enunciado a respeito da alusão à imagem da lágrima em ambos os poemas é de aspecto geral, mas se torna importante para que o candidato compreenda a relação entre os poemas sobre o mesmo tema.

O candidato é mobilizado, por meio da questão 08, a perceber a inter-relação entre os poemas a fim de apreender a interdiscursividade. Nesse sentido, o processo de julgamento do candidato envolve avaliar qual alternativa se não se coaduna com a afirmação do enunciado, para, assim, concluir aquilo que se aplica.

Ao tratar sobre formações discursivas, Maingueneau (2015) toca em um aspecto importante a respeito da interdiscursividade. Segundo o autor, toda enunciação é construída por diferentes discursos. O sentido nos poemas, dessa forma, se construiria pela identificação dos “atravessamentos” discursivos, ou dos outros discursos que versam sobre o tema da idealização da relação homem e mulher e que, ao mesmo tempo, também constroem os textos 1 e 2. O leitor deve mobilizar elementos que estão dentro das fronteiras do poema, como seu aspecto linguístico ou composicional, por exemplo, ao mesmo tempo em que mobiliza elementos que estão fora dessa fronteira, os interdiscursos.

A composição do poema de Joaquim Manoel de Macedo é de versos regulares, apresentando repetição do vocábulo “mulher” nos versos 1 e 4, na função de vocativo. Há, ainda rima toante do termo “ames” (verso 1) com as palavras “pranto” e “sangue” (verso 3) e “engana” (verso 4) e “manto” (verso 5). A repetição da palavra “não” no verso 4 indica um conselho na forma de imperativo negativo. O poema de Manuel Bandeira, por sua vez, é composto por versos irregulares, apresentando vocábulos informais, também na forma de conselhos. A presença de letras maiúsculas no trecho “Cai fora”, verso final do poema, em tom informal, bem como a comparação no verso 2 “do tamanho de um bonde”, acentuam o tom irônico e paródico do poema, utilizando uma expressão corriqueira do século XX ao mesmo tempo que homenageia o poema do século anterior.

Há de se observar, ainda, que, articulada ao gênero discursivo, unidade tópica do discurso, a formação discursiva “idealização da relação mulher/homem” é concebida como um sistema de restrições oculto e transversal. Ou seja, o candidato apreende a formação discursiva dos textos 1 e 2 por meio do foco na temática da mulher e, sobretudo, pela informação da lágrima dada pelo enunciado. Entretanto, a interdiscursividade só é apreendida por meio do reconhecimento do posicionamento dos autores: a mulher não deve acreditar e amar o homem, haja vista que, apesar das lágrimas vertidas como sinal de amor, o juramento se dá de maneira mentirosa e perfidiosa. Esse posicionamento representa a formação discursiva nos poemas, ou os posicionamentos ideológicos dos enunciadores dos poemas em uma conjuntura determinada, e propõe a interdiscursividade.

Articulando à discussão o conceito de competência discursiva, pode-se observar que, em primeiro plano, o candidato mobiliza seu conhecimento acerca das características do gênero poema, ou seja, sua competência genérica. Esse fato se relaciona com a apreensão da formação discursiva nos poemas, pois transversalmente aos gêneros, o posicionamento ideológico se constrói. (MAINGUENEAU, 2015). A própria conformação do item 08 propõe que o movimento de análise se inicie com os poemas, razão de sua apresentação em primeiro lugar.

Sobre a apresentação do texto-base de forma inicial, é importante notar que o fato demanda do candidato a leitura dos textos por, pelo menos, duas vezes. A primeira leitura de reconhecimento dos poemas e sem o direcionamento analítico que deve realizar, e a segunda, após o direcionamento proposto pelo enunciado.

Linguisticamente, o movimento de inter-relação entre os textos 1 e 2 pode auxiliar o candidato na interpretação do poema 1. O texto 1, de autoria de Joaquim Manoel de Macedo, se insere na tradição romântica brasileira. Valendo-se de um estilo tradicional, a utilização por parte do autor de itens lexicais como “terno” e “curvo” (verso 2), “pranto” (verso 3) e “perfídia” (verso 6) podem se tornar desafios à interpretação do poema, apesar de esses termos serem utilizados pelos falantes brasileiros contemporâneos aos ENEM 1998. Por outro lado, o poema de Manuel Bandeira, ao se construir a partir de uma linguagem coloquial, objetiva uma relação com o texto de Joaquim Manoel de Macedo, visando a reconstruir, no século XX a situação colocada pelo autor romântico, utilizando expressões características dos jovens no período, como “paixão do tamanho de um bonde” (versos 3 e 4), “tapeação” (verso 10) e “cai fora” (verso 12); e proporcionando, ainda, um efeito cômico a partir da utilização de gírias.



A competência enciclopédica do candidato autoriza o conhecimento sobre o período histórico-literário dos autores e dos poemas, permitindo, desta forma, uma relação com a competência linguística e o reconhecimento da forma de linguagem utilizada em cada poema. Esse fato se relaciona com a interdisciplinaridade presente na questão, pois o candidato deve recorrer a dados externos aos poemas para conseguir realizar as inter-relações entre eles e para compreender a interdiscursividade. Da mesma forma, a “reconfiguração contemporânea” realizada por Manuel Bandeira só é apreendida a partir do conhecimento de que se trata de um autor contemporâneo, o que poderia explicar a utilização das gírias e expressões correlatas à sociedade e, sobretudo, aos jovens, no período.

As competências associadas à questão, segundo a matriz de competências e habilidades (BRASIL, 1998c), são: as competências II e V, e as habilidades 1,2,3,4,5,6,11,12,13,14,16,17,18,19,20,21. A competência II volta-se para a aplicação de conceitos de diferentes áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais e processos histórico-geográficos, tecnológicos e artísticos. Nesse sentido, a Literatura se enquadraria no rol das manifestações artísticas. A competência V propõe que o candidato recorra aos conhecimentos escolares para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Observa-se, entretanto, que a questão 08 não demanda a formulação de uma proposta de intervenção para um problema dado. Trata-se, por outro lado, de uma questão de compreensão textual, na qual o aluno lança mão de sua competência discursiva, a fim de apreender as formações ideológicas dos poemas e a interdiscursividade decorrente dessa relação. Não se propõe a resolução de uma situação, como a competência associada à questão pressupõe.

Em relação às habilidades associadas, seguindo a matriz geral do exame, nota-se que existe um descompasso em relação ao que se propõe analisar por meio das habilidades e o que, efetivamente, se apresenta na questão. As habilidades 2,3,11,12,13,14,16,17 versam, de maneira geral, sobre fenômenos de natureza estatística, matemática e biológica, propondo questões que se concentrem em gráficos cartesianos, distribuições estatísticas, estruturas biológicas, físico-químicas e formas geométricas; pontos que diferem da compreensão textual de obras literárias, como a questão 08 propõe. Por outro lado, a habilidade 5 se relaciona diretamente à questão, pois se propõe a analisar, a partir de “textos literários consagrados” (BRASIL, 1998c, p. 179), a relação com o contexto histórico, social, político e cultural, com o objetivo de inferir a escolha dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos.

Observa-se que uma explicação para o “descompasso” entre as habilidades e competências associadas à questão e o que, efetivamente, se analisa por meio dela, é o fato de

que cada habilidade deveria ter sido avaliada três vezes. Ou seja, em relação às 21 habilidades gerais, cada uma deveria estar presente em três questões. Nesse caso, pelo número de questões presentes na prova, 63 questões de múltipla-escolha, algumas habilidades foram associadas a questões nas quais não se relacionam diretamente.

#### **b) *Ethos* discursivo**

Como delineado na seção anterior, o desencontro entre as habilidades associadas à questão 08 e o que de fato se analisa por meio dela pode ser explicado pela necessidade da presença de cada uma das habilidades gerais em três itens. Entretanto, ao se refletir em relação ao *ethos* discursivo da questão pela ótica da matriz de competências e habilidades, seria possível a apreensão de um enunciador que exige do candidato a articulação de diferentes áreas do conhecimento para a resolução de uma situação-problema, dadas as competências e habilidades articuladas à questão por meio da matriz elaborada pelo ENEM, que envolvem conhecimentos desde matemáticos e físico-químicos até manifestações culturais. Apesar de não ser possível a apreensão do requerimento de habilidades voltadas à matemática e às ciências biológicas na questão 08, ainda se verifica um enunciador que propõe a articulação de diferentes conhecimentos para a interpretação dos poemas. Conhecimentos, estes, que decorrem da ótica da teoria literária e história, além do contexto sócio-cultural que permeia a produção das obras.

Ao apresentar dois poemas de autores reconhecidos no cenário literário brasileiro, mas de épocas históricas diferentes, o enunciador visa a acionar a competência enciclopédica do candidato, com o objetivo de avaliar se ele é discursivamente competente no reconhecimento das diferenças entre os poemas, sobretudo ao que se refere ao aspecto linguístico da composição das obras, e ao tema abordado: a idealização da relação entre homem e mulher. Nesse sentido, o enunciador se coloca diretamente em relação à habilidade 5 da matriz, pois exige o estabelecimento de um conhecimento interdisciplinar: a relação entre os poemas e o contexto histórico e cultural de cada um deles.

A composição do item também apresenta proposições para a composição do *ethos* na questão. Observa-se que o enunciador constrói uma cenografia, nesta questão, que não se assemelha ao tom “professoral” e didático, como das questões anteriores. O enunciador da questão 08 se vale de um tom impessoal, não promovendo uma relação direta com o candidato nem remetendo a experiências pessoais. Por outro lado, o enunciador constrói um “roteiro” de análise na questão, suscitando, em primeiro plano, os poemas lado a lado, a fim de promover a comparação e, principalmente, a inter-relação entre eles. Em segundo lugar,

um enunciado que coloca para o candidato a informação da presença da lágrima nos poemas, como um recurso expressivo a ser interpretado. E em terceiro lugar, as alternativas complementam a afirmação do enunciado.

Ao apresentar o enunciado somente após os poemas, o enunciador exige que o candidato faça, ao menos, duas leituras dos poemas, colocando, desta forma, as obras em evidência na questão e privilegiando o movimento de inter-relação entre eles. O princípio de cooperação entre enunciador e co-enunciador se constrói sob um processo de inferência de uma proposição implícita. Ou seja, ao apresentar os poemas de Joaquim Manoel de Macedo e Manuel Bandeira o enunciador constrói uma implicatura, a relação interdiscursiva entre eles. Nesse caso, o enunciador da questão transmite uma mensagem que não é acessível imediatamente, tal conteúdo pode ser apreendido implicitamente por meio da competência discursiva do candidato.

Destaca-se, ainda, em relação ao enunciado que o enunciador respeita a lei da pertinência discursiva. A lei da pertinência estipula que toda enunciação deve ser maximamente adequada ao contexto em que se desenvolve, fornecendo ao destinatário informações que modifiquem a situação. (MAINGUENEAU, 2004). Por esse viés, é em função dessa lei que o candidato infere uma mensagem implícita a partir da informação da presença da lágrima em ambos os poemas, implicando a pertinência de tal conteúdo. A informação leva o candidato a procurar confirmar sua pertinência nos poemas e a escolher uma alternativa.

### 7.1.4 Questão 17

Figura 25. Questão 17 da edição 1998 do ENEM.

**A discussão sobre gramática na classe está “quente”. Será que os brasileiros sabem gramática? A professora de Português propõe para debate o seguinte texto:**

**PRA MIM BRINCAR**

*Não há nada mais gostoso do que o mim sujeito de verbo no infinito. Pra mim brincar. As cariocas que não sabem gramática falam assim. Todos os brasileiros deviam de querer falar como as cariocas que não sabem gramática.*

*— As palavras mais feias da língua portuguesa são quicá, alhures e miúde.*

(BANDEIRA, Manuel. Seleta em prosa e verso. Org: Emanuel de Moraes. 4ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986. Pág. 19)

**17** Com a orientação da professora e após o debate sobre o texto de Manuel Bandeira, os alunos chegaram à seguinte conclusão:

- (A) uma das propostas mais ousadas do Modernismo foi a busca da identidade do povo brasileiro e o registro, no texto literário, da diversidade das falas brasileiras.
- (B) apesar de os modernistas registrarem as falas regionais do Brasil, ainda foram preconceituosos em relação às cariocas.
- (C) a tradição dos valores portugueses foi a pauta temática do movimento modernista.
- (D) Manuel Bandeira e os modernistas brasileiros exaltaram em seus textos o primitivismo da nação brasileira.
- (E) Manuel Bandeira considera a diversidade dos falares brasileiros uma agressão à Língua Portuguesa.

Fonte: BRASIL, 1998a

#### a) Competências discursivas

A questão se inicia com um enunciado que propõe ao candidato a contextualização da situação. Segundo o enunciado, a discussão sobre a gramática em uma determinada sala de aula está “quente”, ou em outras palavras, o tema provoca interesse de uma turma que promove um debate mediado pela professora de Língua Portuguesa. Além disso, uma questão é lançada: “Será que os brasileiros sabem gramática?”, suscitando uma reflexão inicial do candidato a respeito do tema. O enunciado lança os pressupostos que devem ser considerados pelo candidato na leitura e análise do texto-base.

Na sequência, o texto-base é composto por uma crônica de Manuel Bandeira, *Para mim brincar*. A terceira parte do item propõe um enunciado que explana a continuação da atividade desenvolvida pela professora de Língua Portuguesa e a possível conclusão construída pela turma após o debate. A quarta parte da questão traz cinco alternativas que apresentam possibilidades de conclusão para o debate desenvolvido em sala de aula.

Sobre a conformação da questão, observa-se que ela se compõe de 4 partes: enunciado, texto-base, enunciado e alternativas. Diferentemente da questão 08, a presença de um segundo

enunciado constrói uma cenografia que se assemelha à encontrada na questão 03, uma situação de enunciação professoral e didática, provendo ao candidato as bases que devem ser consideradas para a leitura do texto-base. Além disso, ao lançar um questionamento, a questão visa a uma ação do candidato, seu posicionamento em relação ao debate. O candidato torna-se participante do debate que se desenvolve na sala de aula descrita no enunciado.

É importante notar a utilização do conceito de “gramática” como norteador da discussão do texto de Manuel Bandeira. O candidato, valendo-se de sua competência enciclopédica, aciona seus conhecimentos sobre o tema, mobilizando, inclusive, suas experiências pessoais em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa e, sobretudo, os debates que já vivenciou a respeito do assunto.

A partir do texto-base, o debate não se volta, simplesmente, para o domínio da gramática ou de regras normatizadas a respeito da língua, mas para a variação linguística, e seus aspectos regionais, de gênero e classe social. Manuel Bandeira, ao lançar mão da caracterização regional “carioca” e de gênero ao mencionar “as cariocas que não sabem gramática”, promove uma reflexão mais abrangente do que aquela voltada ao aspecto gramatical. De forma semelhante ao que ocorre na questão 04 analisada, na qual a utilização da “língua oral” é utilizada de maneira equivocada em relação ao termo mais apropriado: “língua falada”, a questão 17 apresenta o termo “gramática” de maneira “didatizada” com o objetivo de acionar os conhecimentos sobre o termo no candidato, pois, na verdade, a discussão é na vertente da Sociolinguística.

Em relação ao texto-base, o título apresenta o aspecto linguístico que permeia a discussão a respeito da variação linguística: a utilização do pronome pessoal oblíquo “mim” na função de sujeito da frase, ao invés do pronome pessoal reto “eu”, seguido pelo verbo no infinitivo. A identificação do “desvio” gramatical só é possível a partir da competência linguística do candidato, que detém o conhecimento da proposição linguística segundo a gramática tradicional. Entretanto, este conhecimento linguístico não é suficiente para o entendimento do debate e escolha adequada da alternativa. O candidato deve lançar mão de sua competência enciclopédica a fim de considerar a situação discursiva descrita no texto de Bandeira, a língua falada, espontânea e mais flexível a “desvios” gramaticais, além da situação na qual os falantes se inserem, possivelmente uma situação informal de interação, dado o tópico conversacional sobre brincadeiras.

A escolha do texto de Manuel Bandeira não pode ser desconsiderada, haja vista que a questão 03 apresentou uma crônica de Luis Fernando Veríssimo para tratar, igualmente, da variação linguística. Ou seja, o debate sobre a “gramática/variação linguística” não se inicia

na questão 17, como o enunciador afirma, mas na questão 03, por meio da crônica *Aí, Galera*, além de se estender pela questão 04 que promove situações diferentes de utilização da língua e sua adequação. A competência enciclopédica e genérica interagem e permitem que o candidato reconheça a utilização do gênero crônica por Manuel Bandeira para tratar sobre aspectos relacionados a língua, desmitificando preconceitos a fim de valorizar as variações linguísticas utilizadas pela população em situações informais e seu aspecto cultural.

As alternativas, por sua vez, apresentam o dado “Modernismo”, uma nova informação que deve ser considerada. A competência enciclopédica permite ao candidato a desmitificação da caracterização “carioca” construída no texto de Manuel Bandeira. O conhecimento sobre a valorização do cotidiano brasileiro, incluindo, desta forma, a língua informal, característica do movimento modernista, é importante para que não se entenda a utilização do termo “carioca” de forma pejorativa, como se a intenção do autor fosse promover uma crítica ao linguajar carioca e, em específico, aquele utilizado pelas mulheres do Rio de Janeiro; um recorte geográfico e de gênero. Por outra ótica, a modernista, a utilização do aspecto “carioca” remete justamente à valorização da cultura brasileira, do povo e suas relações cotidianas, valendo-se de uma linguagem humorística. Por esse viés, a única alternativa possível é a letra “a”, pois todas as outras promovem uma visão negativa sobre o linguajar popular.

Deve-se mencionar, ainda, o trecho: “As palavras mais feias da língua portuguesa são quiçá, alhures e miúde” (linha 4). Manuel Bandeira promove uma crítica à tradição portuguesa que rege a normatização da gramática do português no Brasil e, geralmente, é valorizada em detrimento das tradições populares do linguajar brasileiro, culturalmente diverso e multiforme.

Em relação ao aspecto interdisciplinar, como as questões anteriores, a questão 17 também apresenta interdisciplinaridade, pois o candidato necessita recorrer a conhecimentos extratextuais, textuais, linguísticos e discursivos para compreender a problemática lançada no enunciado da questão. Os dados extratextuais envolvidos na questão permeiam desde o conhecimento acerca da produção literária no período modernista, na qual se inclui Manuel Bandeira como um dos expoentes do movimento, e suas características que auxiliam na compreensão da crônica, até o debate a respeito dos usos da língua que se dá em sociedade.

Segundo a matriz de competências e habilidades (BRASIL, 1998c), as competências e habilidades associadas à questão são: competências I e V, e habilidades 1,2,3,4,5,6,11,12,13,14,16,17,18,19. A competência I versa sobre o domínio da norma culta da Língua Portuguesa; competência que dialoga diretamente com a problemática que a questão propõe, além de transcender a discussão para o aspecto da variação linguística. A

competência V, por sua vez, se relaciona com a necessidade da elaboração de propostas de intervenção solidária na sociedade, a partir dos conhecimentos construídos na escola. Apesar de não se exigir do candidato a elaboração de uma proposta, a questão exige do candidato um posicionamento que respeite os valores humanos, bem como a diversidade sociocultural.

Na perspectiva das habilidades associadas, existe uma semelhança com a questão anterior, questão 08. As habilidades 1,2,3,4,11,12,13,14,16,17 não se relacionam diretamente com o problema desenvolvido na questão, pois se concentram em questões correlacionadas aos âmbitos biológico, físico e matemático. Por outro lado, as habilidades 5,6,18,19 projetam discussões alinhadas à questão 17, envolvendo, dentre outros aspectos, a análise de textos literários, concepções artísticas e seu contexto histórico, social e cultural, além das funções da linguagem, variantes linguísticas e sua relação com os aspectos sociocultural, regional ou de estilo.

#### **b) *Ethos* discursivo**

A construção da questão 17 evidencia uma composição em 4 partes: enunciado, texto-base, novo enunciado e alternativas. Observa-se, em primeiro lugar, que tal divisão constrói uma cenografia na qual o enunciador mimetiza as relações desenvolvidas em sala de aula em uma situação de aprendizagem. O enunciado inicial propõe a contextualização da situação e lança a questão que permeia as reflexões posteriores. A utilização de fonte diferente no primeiro enunciado evidencia que se trata de uma informação periférica ao texto-base, na qual o enunciador indica as bases nas quais a discussão na sala de aula se desenvolve.

Por meio das competências e habilidades relacionadas à questão, constrói-se o *ethos* de um enunciador que exige do candidato a reflexão sobre a variação linguística, desmitificada da ótica centrada nas regras impostas pela gramática normativa, ao mesmo tempo em que exige a competência linguística do aluno na identificação do “desvio” gramatical presente no texto de Manuel Bandeira. A identificação da questão linguística permite que o candidato construa um posicionamento crítico sobre a situação, considerando a escola literária na qual o texto se insere e a situação de comunicação descrita.

Maingueneau (2004) afirma que a incorporação do co-enunciador ao discurso do enunciador se dá por meio de *maneira de dizer* que também é uma *maneira de ser*. O destinatário incorpora o discurso por meio de um conjunto de esquemas que correspondem a uma formação discursiva, ou uma maneira de se relacionar com o mundo. A corporalidade do enunciador se dá a partir da construção de uma comunidade imaginária que adere ao mesmo discurso. Ao se refletir sobre a explicação de Maingueneau a partir da questão 17, pode-se

observar que a construção da corporalidade do enunciador e seu posicionamento ideológico se dão na sequencialidade das questões que versam sobre a variação linguística. Ou seja, ao versar sobre algum ponto da variedade linguística nas questões 03, 04, 08 e 17, utilizando para a tarefa um texto de Manuel Bandeira, o enunciador constrói seu “mundo ético” (MAINGUENEAU, 2004), ou a dimensão ideológica de seu discurso.

O candidato discursivamente competente apreende as formações ideológicas por meio do discurso do enunciador e os incorpora, tornando-se fiador, a fim de ser bem sucedido na escolha da alternativa.

### 7.1.5 Questão 33

Figura 26. Questão 33 da edição 1998 do ENEM.

*Amor é fogo que arde sem se ver;  
é ferida que dói e não se sente;  
é um contentamento descontente;  
é dor que desatina sem doer;*

*É um não querer mais que bem querer;  
é solitário andar por entre a gente;  
é nunca contentar-se de contente;  
é cuidar que se ganha em se perder;*

*É querer estar preso por vontade;  
é servir a quem vence, o vencedor;  
é ter com quem nos mata lealdade.*

*Mas como causar pode seu favor  
nos corações humanos amizade,  
se tão contrário a si é o mesmo Amor?*

Luís de Camões

**33** O poema tem, como característica, a figura de linguagem denominada antítese, relação de oposição de palavras ou idéias. Assinale a opção em que essa oposição se faz claramente presente.

(A) “Amor é fogo que arde sem se ver.”  
(B) “É um contentamento descontente.”  
(C) “É servir a quem se vence, o vencedor.”  
(D) “Mas como causar pode seu favor.”  
(E) “Se tão contrário a si é o mesmo Amor?”

Fonte: BRASIL, 1998a

#### a) Competências discursivas

A questão 33 é composta, um primeiro lugar, por um texto-base, um poema do poeta lusitano Luís Vaz de Camões, apresentado na íntegra. Em segundo lugar, o enunciado da questão propõe a contextualização do poema, a partir da afirmação de que o texto tem como característica a antítese, seguida de uma explicação sobre a figura de linguagem: “relação de oposição de palavras ou ideias”. Ainda no enunciado, a problemática é colocada. O candidato deve assinalar a opção na qual a antítese se faz claramente presente. Em terceiro lugar, as alternativas retomam alguns versos do poema de Camões em citação direta.



O candidato entra em contato com o texto de Camões sem uma prévia apresentação do texto ou da situação-problema a ser proposta, construção que difere das questões 03 e 17. Nesse sentido, a competência discursiva genérica é a primeira a ser acionada, na identificação das marcas discursivas que caracterizam o gênero poema. Segundo Maingueneau (2004), a competência discursiva consiste essencialmente em saber se comportar nos diferentes gêneros de discurso, ou seja, trata-se, sobretudo, de uma competência genérica. É o “estatuto genérico”, as regras associadas a determinado gênero, que permitem que o sujeito identifique o gênero e tenha um comportamento adequado em relação a ele.

É interessante notar que, no momento em que o candidato se depara com a questão 33, ele já teve a oportunidade de analisar outros dois poemas no exame, de Joaquim Manuel de Macedo e Manuel Bandeira; textos que compõem o texto-base da questão 08. Assim como afirma Maingueneau (2004), mesmo que o candidato não domine as regras associadas ao gênero poema, ou seu “estatuto genérico”, ele é geralmente capaz de identificá-lo como tal, ter um comportamento adequado em relação a ele e interpretar, de maneira geral, seu conteúdo.

O soneto é um poema de forma fixa com quatro estrofes, dois quartetos e dois tercetos. Inicia com a apresentação do tema, prossegue com seu desenvolvimento e a conclusão. Os versos seguem a forma do soneto clássico decassílabo. A sílaba métrica do poema se define pela sonoridade, o que pode, em primeiro momento, dificultar a leitura por parte do candidato. Linguisticamente, o candidato apreende o esquema rímico e, a partir daí, a sonoridade e sua relação com o conteúdo do poema. Apesar de a forma do soneto privilegiar a sonoridade, o que pode impactar o entendimento do poema, o leitor consegue superar os obstáculos por meio da articulação das competências discursivas.

Por meio de seu saber enciclopédico, o candidato organiza as informações sobre o autor. Ele dispõe de meios para saber que Camões é ícone da literatura lusófona e da tradição ocidental. O conhecimento sobre o autor auxilia a compreensão das razões pelas quais o poema se constrói segundo modelos clássicos do Renascimento. Desta forma, o estatuto genérico do soneto de Camões é delineado, e o candidato pode assumir uma postura adequada ao gênero e ao prospecto histórico-literário que permeia a obra; o que impacta diretamente o entendimento que o aluno constrói sobre o poema.

Por outro lado, somente a competência enciclopédica sobre Luís de Camões não é suficiente para a interpretação da questão. O trabalho exigido em relação a esta competência vai além, demandando o conhecimento do candidato em relação a figuras de linguagem, em específico à antítese. Nesse ponto, o enunciado da questão possui uma conformação não

encontrada nas questões anteriormente analisadas: a apresentação da problemática que envolve o texto-base, o uso da antítese na construção do soneto e, em seguida, o oferecimento de uma sequência expositiva com a definição da figura de linguagem. A definição da problemática torna-se singular nesta questão, pois o candidato encontra, no próprio item, as informações necessárias para a interpretação do texto, não necessitando recorrer a um saber extratextual para o desenvolvimento da tarefa.

Apesar do conhecimento sobre o autor ser importante na caracterização geral do soneto, ele não se torna central para a interpretação e solução da problemática proposta: assinalar a opção em que a oposição se faz presente. Por esse viés, se a escolha metodológica de análise do candidato se iniciasse a partir da leitura do enunciado para a escolha de uma alternativa; suprimindo, dessa forma, a leitura do texto-base, ele, ainda sim, teria chances de assinalar a alternativa correta, dado que as alternativas apresentam, em citações diretas, versos do poema de Camões, e ele pode recorrer à explicação oferecida a respeito da antítese no enunciado da questão.

Observa-se, nesse sentido, que o conhecimento exigido na questão refere-se mais ao desempenho da leitura de base inferencial do que à avaliação de conhecimentos memorizados previamente. Segundo dados de Silveira (2012), a principal habilidade de leitura requerida entre os exames de 1998/1999 é a inferência. Ou seja, exige-se, preponderantemente, a realização de procedimentos de reconhecimento de informações, correlação ou associação de informações. (ARAÚJO, 2017). As inferências são definidas por Marcuschi (2002) como “processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. (MARCUSCHI, 2002, p. 249).

Na questão analisada, o enunciado está formulado como uma interrogação indireta que poderia ser transformada para o seguinte questionamento direto: “Em qual alternativa a oposição se faz claramente presente?”. Tem-se, assim, a elaboração de uma inferência a ser construída, levando em consideração, em primeiro lugar, a definição do enunciado e, em segunda instância, conhecimentos extratextuais.

A questão 33 compartilha as mesmas competências e habilidades associadas ao item anterior, questão 17: competências I e V, e habilidades 1,2,3,4,5,6,11,12,13,14,16,17,18,19. A competência I se refere ao domínio da norma culta da Língua Portuguesa e o uso das linguagens matemática, artística e científica. A competência V, por sua vez, se refere à elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando os saberes escolares e a diversidade sociocultural. De forma semelhante ao observado na questão 17, não

se exige do candidato, na questão 33, a elaboração de uma proposta de intervenção na sociedade. Por outro lado, o domínio da norma culta da Língua Portuguesa se faz necessário para a leitura e interpretação e, principalmente, para a compreensão do estatuto genérico associado ao soneto.

Em relação às habilidades, a habilidade 6 se relaciona diretamente à questão, pois engloba a análise da figura de linguagem antítese; o que vai ao encontro da problemática lançada na questão. A habilidade 5 versa sobre a leitura de textos literários ditos consagrados, a fim de estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político e cultural. Dessa forma, ela também se relaciona diretamente à questão 33, haja vista que, como observado, se faz necessário para o entendimento do soneto de Camões a relação intrínseca com o contexto cultural e literário português da época.

Por fim, a reflexão sobre a interdisciplinaridade na questão apresenta um paradoxo: por um lado, o preceito interdisciplinar se faz presente através das informações extratextuais a que o candidato necessita recorrer para o entendimento do texto, tais como o contexto lusitano na qual o poema foi produzido, incluindo, aí, informações sobre o autor, além da caracterização do soneto, como sua conformação por dois quartetos e dois tercetos; informações que não são oferecidas ao candidato. Por outro lado, a definição do conceito de “antítese” no enunciado oferece ao candidato a informação necessária para a escolha de uma das alternativas, excluindo, de certa forma, a leitura do próprio texto-base e o conhecimento enciclopédico do aluno a respeito da figura de linguagem.

#### **b) *Ethos* discursivo**

Sob a ótica do *ethos* discursivo, a partir da definição de “antítese” oferecida pelo enunciador constrói-se um *ethos* “professoral” ou “didático”. Como já observado em itens anteriores, enunciados que propõem a contextualização da problemática, traçando cenografias que remetem à sala de aula e à interação entre professores e alunos constroem uma “imagem didática”, nas quais os pressupostos necessários para a interpretação dos textos-base são colocados.

Na questão 03, a proposição “Falar/Escrever bem → Padrão formal da língua → Adequar contexto discursivo” é colocada, a fim de que o aluno seja capaz de identificar as razões linguísticas que tornam o discurso do jogador de futebol inadequado para o contexto em que se insere. A questão 17, por sua vez, propõe que a discussão sobre gramática na sala de aula está “quente”, em referência a necessidade de se refletir sobre os preconceitos que recaem sobre determinadas variedades linguísticas em sociedade e da necessidade de se valorizar o

linguajar popular. Estes direcionamentos tornam-se significativos para o candidato na compreensão dos textos e escolha das alternativas.

A questão 33, por sua vez, apesar de não apresentar um enunciado inicial que construa uma situação imaginária de ensino-aprendizagem em uma sala de aula - como observado nas questões 03 e 17 - direciona o olhar do candidato para a definição da figura de linguagem “antítese”, mantendo, nesse sentido, a mesma relação didática observada nas questões anteriores. Ou seja, a questão 33 contextualiza a problemática e oferece a definição do uso da figura de linguagem, assim instaura seu dispositivo de fala; sua situação de enunciação. O candidato, apreendendo o enlaçamento entre o *ethos* professoral do enunciador e a cenografia construída por ele, torna-se fiador do discurso, por meio da escolha da alternativa que se coaduna com a definição oferecida no enunciado.

Há de se destacar, ainda, que o oferecimento da definição de “antítese” se relaciona com o próprio contrato de comunicação entre o candidato e a instância coletiva de enunciação na questão. Segundo Maingueneau (2004), o simples fato de entrar em uma situação de comunicação implica o respeito a certas regras comunicacionais que são traçadas segundo um acordo tácito, um saber mutuamente conhecido. O princípio de cooperação presente na questão 33 manifesta-se na conceituação oferecida pelo enunciador, pois, ao propor o movimento de definição do conceito central para a análise e escolha da alternativa, o enunciador lança uma implicatura. O conteúdo de “antítese” não é subentendido ou extratextual, ele é diretamente apresentado ao candidato que detém os pressupostos para o reconhecimento da alternativa que se relaciona à conceituação proposta. Trata-se de um acordo comunicacional entre enunciador e candidato.

Nesse sentido, dentro do contrato comunicacional, o enunciador respeita a lei da pertinência, pois apresenta ao candidato informações que modificam a situação de enunciação, no caso a definição de antítese. O candidato é mobilizado a procurar confirmar a pertinência da definição, por meio da análise das alternativas disponíveis.

## **7.2 Questões de 2016**

Atendendo aos critérios para a eleição das questões, esta seção se debruça sobre a análise das questões 97, 100, 105, 116 e 124 da edição 2016 do ENEM.

### 7.2.1 Questão 97

Figura 27. Questão 97 da edição 2016 do ENEM.

**QUESTÃO 97**

O *hoax*, como é chamado qualquer boato ou farsa na internet, pode espalhar vírus entre os seus contatos. Falsos sorteios de celulares ou frases que Clarice Lispector nunca disse são exemplos de *hoax*. Trata-se de boatos recebidos por *e-mail* ou compartilhados em redes sociais. Em geral, são mensagens dramáticas ou alarmantes que acompanham imagens chocantes, falam de crianças doentes ou avisam sobre falsos vírus. O objetivo de quem cria esse tipo de mensagem pode ser apenas se divertir com a brincadeira (de mau gosto), prejudicar a imagem de uma empresa ou espalhar uma ideologia política.

Se o *hoax* for do tipo *phishing* (derivado de *fishing*, pescaria, em inglês) o problema pode ser mais grave: o usuário que clicar pode ter seus dados pessoais ou bancários roubados por golpistas. Por isso é tão importante ficar atento.

VIMERCATE, N. Disponível em: [www.techtudo.com.br](http://www.techtudo.com.br). Acesso em: 1 maio 2013 (adaptado).

Ao discorrer sobre os *hoaxes*, o texto sugere ao leitor, como estratégia para evitar essa ameaça,

- A** recusar convites de jogos e brincadeiras feitos pela internet.
- B** analisar a linguagem utilizada nas mensagens recebidas.
- C** classificar os contatos presentes em suas redes sociais.
- D** utilizar programas que identifiquem falsos vírus.
- E** desprezar mensagens que causem comoção.

Fonte: BRASIL, 2016b

#### a) Competências discursivas

Cabe lembrar inicialmente que, pela inexistência de um relatório oficial da edição de 2016 e de uma matriz de competências e habilidades que relacione as questões às habilidades exigidas, como se observou na edição de 1998, foi necessário um trabalho prévio de categorização das questões eleitas dentre os eixos cognitivos, competências de área e habilidades de área. Essa categorização se deu pelo levantamento dos conhecimentos exigidos na questão e a relação com a matriz de referência do exame, apresentada no capítulo 6 dessa dissertação.

A questão 97 se relaciona mais diretamente ao eixo cognitivo II, “Compreender fenômenos (CF)”, pois exige do candidato que ele aplique conceitos de diferentes áreas do conhecimento para a compreensão de um fenômeno de produção tecnológica. As habilidades de área que se relacionam ao item são a de número 1, sobre a necessidade de se aplicar as

tecnologias da comunicação e informação na escola, trabalho e em outros contextos da vida, e a de número 9, que acentua a necessidade de se entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e informação na vida pessoal e social. As habilidades de área correspondentes são H1, H2 H3 e H4 que versam, em linhas gerais, sobre a identificação das diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação e a utilização do conhecimento gerado pelos sistemas de comunicação e informação para a resolução de problemas sociais, considerando sua função social. Além das habilidades de área H28, H29 e H30 que privilegiam o reconhecimento da função e impacto social das tecnologias de comunicação e informação no desenvolvimento das sociedades.

Apesar de a categorização restringir as questões a um eixo cognitivo geral, ou a no máximo duas competências de área, é importante notar que as questões podem se relacionar a outras competências e eixos cognitivos, pois, como foi observado na matriz de 1998, cada questão se relacionava a três competências e habilidades, mesmo quando não existia uma relação direta do que, de fato, se exigia na questão e a competência ou habilidade relacionada.

A partir da categorização da questão nos moldes da matriz de 2016, as instâncias que intervêm na atividade verbal na questão 97 podem ser analisadas. Destaca-se, em primeiro plano, as partes que compõe o item: o texto-base, o primeiro elemento com o qual os candidatos têm contato. Um texto curto que tematiza o *hoax*, termo de origem inglesa que significa boatos ou farsas na internet. O *hoax* é compartilhado pelos usuários da internet com o objetivo de divertimento ou, nos casos de *phishing*, de propagação de vírus. O texto apresenta somente as informações necessárias à resolução da problemática proposta e não é reaproveitado em questões posteriores.

Em segundo plano, o candidato encontra o enunciado da questão constituído por uma sentença curta que não apresenta informações complementares ao texto e expõe a situação-problema. A partir de uma interrogação indireta a ser complementada por uma das alternativas, o enunciado questiona a estratégia sugerida pelo texto para se evitarem os efeitos negativos do *hoax*. A situação-problema parte do delineamento da linguagem utilizada pelos *hoaxes* para sua disseminação em ambiente digital: geralmente são apresentados como falsos sorteios de celulares, frases atribuídas erroneamente a escritores famosos, além de imagens impactantes que podem conter vírus. A identificação da situação-problema exige a compreensão da linguagem digital utilizada e a inferência da melhor postura a se adotar frente a um possível *hoax*.

Nesse sentido, a terceira parte que compõe a questão, as alternativas, propõe reações possíveis ao *hoax*, dentre eles a alternativa “a” que preconiza a recusa de jogos e brincadeiras vindos da internet, opção que desconsidera todas as relações desenvolvidas em ambiente digital, além dos *hoaxes*, e que não necessariamente precisariam ser eliminadas por causa da ameaça de vírus.

As opções “c” e “e” propõem o desprezo às mensagens que causem comoção ou a classificação dos contatos presentes nas redes sociais, medidas que não são eficazes na prevenção das ameaças digitais, já que não é possível classificar todos os usuários de internet entre possíveis disseminadores de vírus ou desprezar todas as imagens com apelo sentimental.

A alternativa “d” sugere a utilização de programas que identifiquem vírus em potencial como uma alternativa interessante à problemática, entretanto, ao se analisar os pontos que o texto-base elenca, observa-se uma preponderância para a necessidade de se refletir sobre a linguagem utilizada na internet, classificando a alternativa “b” como a mais adequada à situação-problema, confirmada pelo gabarito oficial do exame.

O texto-base se apresenta sem maiores desafios de compreensão para a maioria dos leitores. Constrói-se a partir de uma linguagem adequada ao público destinado, leitores da internet, extraída da página de notícias *Techtudo*, famoso *site* de divulgação de inovações digitais, voltado ao público interessado na temática, em sua maioria, jovens. Entretanto, para a compreensão, o conhecimento da língua utilizada no texto, ou seja, a competência linguística, não é auto-suficiente. É necessário que o candidato acione, também, seu conhecimento enciclopédico sobre os *hoaxes*, pois ao descrever a linguagem utilizada por esse fenômeno digital, o texto exige que o aluno recupere suas próprias experiências na utilização da internet, incluído aí possíveis *hoaxes* com que ele tenha se deparado.

Apesar de o termo *hoax* ser de origem inglesa, a definição oferecida pelo texto: “qualquer boato ou farsa na internet” é suficiente para a compreensão do fenômeno, pois em ambiente digital é comum a utilização de estrangeirismos, em especial, os de origem inglesa. Assim, a linguagem é familiar à maioria dos candidatos e, mesmo que ele desconheça o termo, a breve explicação da linguagem utilizada pelos *hoaxes* oferece o instrumental necessário à compreensão. Observa-se, dessa maneira, uma interação entre as competências linguística e enciclopédica.

A atribuição do texto a um gênero específico é um dos primeiros movimentos realizados pelo candidato. Com o reconhecimento das marcas que compõem o texto, como sua extensão, linguagem e temática, por exemplo, o leitor consegue identificá-lo como uma notícia, e com o

dado *Techtudo*, fonte do texto, muito popular, a maioria dos candidatos consegue acionar seu conhecimento enciclopédico; identificando, a partir daí, possíveis caminhos para a resposta.

Sob a ótica interdisciplinar, observa-se que a necessidade de o candidato recorrer a seu conhecimento enciclopédico a respeito dos *hoaxes*, suscitando suas próprias experiências na internet, é importante para a compreensão textual e escolha da alternativa correta. Nesse sentido, extra-textualmente, a questão exige um saber interdisciplinar.

#### **b) *Ethos* discursivo**

O candidato se confronta inicialmente com a cenografia construída pelo enunciador na questão. Maingueneau (2004) afirma que “todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima” (p. 87). Assim, a marca que dá a palavra ao site *Techtudo* impõe a cenografia “científica”, convoca especialistas da área tecnológica que discorrem sobre um fenômeno atual, apontando, dentre outros aspectos, os malefícios da prática de *hoax*. A cenografia “científica” é construída de maneira que convocando seu próprio discurso, como sua fonte; pela fala do enunciador adequado para enunciar o tema, segundo o assunto abordado, a tecnologia. Ao dar a palavra ao site *Techtudo*, ou seja, os especialistas na área tecnológica, o enunciador da questão legitima seu discurso, a fim de tornar o candidato seu fiador.

Visando a um dos objetivos do exame, de avaliar os conhecimentos dos candidatos em relação a uma área determinada do conhecimento, o enunciador encarna as propriedades associadas a um discurso técnico e objetivo. O começo do enunciado retoma o texto-base: “ao discorrer sobre *hoaxes*”, mostrando a preocupação do enunciador em ser direto e apresentar a situação-problema: “o texto sugere ao leitor como estratégia para evitar essa ameaça”, o núcleo da questão.

Diferentemente do que se observou em questões da edição de 1998, não há a construção de uma cenografia “professoral” ou “didática” de uma situação de ensino-aprendizagem. Ao contrário, o *ethos* discursivo é impessoal, distanciado do candidato, mais direto na apresentação da situação-problema e técnico. O *ethos* que se configura na questão assume um tom técnico, porque passa a exigir habilidades específicas em relação à linguagem.

Observa-se que, na questão 97, a ordem de conformação do item iniciada pelo texto-base, enunciado, e alternativas, obriga o candidato a ler, pelo menos, duas vezes o texto: uma primeira leitura de reconhecimento e uma segunda, instruída pelo comando do enunciado. Nesse sentido, o enunciador transgride a lei da informatividade e exaustividade, ao apresentar as orientações da situação-problema somente após o texto-base, pois o candidato realiza a



primeira leitura sem o direcionamento necessário à sua interpretação. Por outro lado, a lei da economia é respeitada pelo enunciador, pois, devido a necessidade de enunciados curtos e diretos a apresentação da problemática, a formulação do enunciado se dá de maneira direta.

### 7.2.2 Questão 100

Figura 28. Questão 100 da edição de 2016 do ENEM.

**QUESTÃO 100**

**Soneto VII**

Onde estou? Este sítio desconheço:  
 Quem fez tão diferente aquele prado?  
 Tudo outra natureza tem tomado;  
 E em contemplá-lo tímido esmoreço.

Uma fonte aqui houve; eu não me esqueço  
 De estar a ela um dia reclinado:  
 Ali em vale um monte está mudado:  
 Quanto pode dos anos o progresso!

Árvores aqui vi tão florescentes,  
 Que faziam perpétua a primavera:  
 Nem troncos vejo agora decadentes.

Eu me engano: a região esta não era;  
 Mas que venho a estranhar, se estão presentes  
 Meus males, com que tudo degenera!

COSTA, C. M. *Poemas*. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br). Acesso em: 7 jul. 2012.

No soneto de Cláudio Manuel da Costa, a contemplação da paisagem permite ao eu lírico uma reflexão em que transparece uma

- A** angústia provocada pela sensação de solidão.
- B** resignação diante das mudanças do meio ambiente.
- C** dúvida existencial em face do espaço desconhecido.
- D** intenção de recriar o passado por meio da paisagem.
- E** empatia entre os sofrimentos do eu e a agonia da terra.

Fonte: BRASIL, 2016b.

#### a) Competências discursivas

A questão 100 introduz a demanda de uma nova competência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: a interpretação e análise de um texto literário, considerando seus recursos de linguagem. De maneira específica e embasada pela matriz de competências e habilidades da área, a questão compreende a Competência I: fazer uso das linguagens matemática, artística e científica, no caso, a literária; e a Competência III, referente à necessidade de se enfrentar situações-problema, selecionando, organizando e interpretando informações. Em relação às Competências de área, a questão compreende a Competência de

área 5, relacionada ao processo de análise, interpretação e aplicação de recursos expressivos das linguagens, relacionando os textos ao contexto, considerando suas funções, organização e estrutura. Em relação à Competência, desdobram-se as habilidades H15, H16 e H17: necessidade de se estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando-o segundo seu contexto político e social. Além da reflexão sobre os procedimentos de construção textual e o reconhecimento de valores sociais e humanos como patrimônios nacionais.

Apesar de a questão se materializar no código linguageiro da Língua Portuguesa, o candidato é mobilizado a acionar sua competência linguística, pois deve interpretar o soneto de Cláudio Manuel da Costa, vencendo o desafio de lidar com a língua específica do período literário, o Arcadismo. Construído a partir de uma linguagem clássica e rebuscada, o *Soneto VII* propõe alguns itens lexicais que podem constituir-se como desafios em sua interpretação, como “prado” (verso 2) e “esmoreço” (verso 4). Além disso, ocorrem várias inversões sintáticas: “este sítio desconheço” (verso 1), “tudo outra natureza tem tomado” (verso 3) “uma fonte aqui houve; eu não me esqueço/ de estar a ela um dia reclinado” (versos 5 e 6) etc. Essas e outras inversões dificultam a compreensão do texto.

Como no caso da questão anterior analisada, a questão 97, a interação entre as competências discursivas, segundo Maingueneau (2004), atua de forma que uma remedia a deficiência de outra. Se, por um lado, a competência linguística pode não dar conta do entendimento de alguns vocábulos e das inversões sintáticas do *Soneto VII*, por outro, a interação entre a competência enciclopédica e genérica atua de forma que o candidato possa ter um entendimento geral da temática do soneto.

É a partir da competência enciclopédica que o candidato é capaz de identificar o *Soneto VII* como participante da tradição árcade, devido à temática voltada ao bucolismo e ao campo, além das pistas textuais, como a extensão do texto, o título e as referências bibliográficas. Além disso, denota-se a proposição de uma fuga do progresso (*fugere urbem*), em busca de uma vida simples no campo, um local aprazível e, de certa forma, idílico. Além da temática, a forma do soneto também é um elemento que o candidato deve considerar, dada a preferência dos árcades pelas formas fixas, como os sonetos e as odes; um conhecimento que integra duas competências, a enciclopédica e a genérica. No entanto, o candidato deve, ainda, considerar a presença desse poema de forma fixa em outras escolas literárias.

Por sua vez, a competência enciclopédica é variável de indivíduo a indivíduo, tornando-se um conjunto virtualmente ilimitado que se enriquece ao longo da atividade verbal. (MAINGUENEAU, 2004). É nesse sentido que o consenso geral recai sobre a ideia de que os

candidatos provenientes de cursos pré-vestibulares são beneficiados no exame, considerando a programação curricular característica desse tipo de ensino (muitas vezes denominado como “conteúdista”), como os apostilados, que versam fortemente sobre as características dos períodos literários, como uma forma de preparação para os grandes vestibulares já que alguns deles requerem este tipo de conhecimento.

É importante notar que a apreensão de marcas características do período Arcade não necessariamente conduz o candidato à escolha da alternativa correta. Os pontos relacionados a essa escola literária, como a preferência pela forma do soneto ou a temática bucólica também são encontrados em outras escolas literárias, como o Romantismo. Nesse sentido, a competência enciclopédica sobre o momento literário não é suficiente para que o candidato seja bem sucedido na questão, ainda que ele tenha vivenciado um ensino conteúdista baseado no estudo das características dos períodos literários. O candidato, para ser proficiente na questão, precisa articular as competências discursivas.

Há de se mencionar a particularidade do exame de 2016 em relação à edição de 1998: englobar a literatura como uma competência específica. Na matriz de habilidades e competências da edição de 1998, não havia uma avaliação dos aspectos literários, ou o enfoque na Literatura como uma área de interesse. Diante das competências gerais listadas na Portaria MEC 438, de 28 de Maio de 1998, por um lado a Literatura poderia figurar relacionada à Competência I, voltada a fazer uso das diferentes linguagens, incluindo a artística. Por outro, como apresentado em seções anteriores, a Literatura foi tema de questões no vestibular de 1998.

Além disso, o enfoque dado na avaliação ao gênero poema também é significativo, dada as possibilidades de leitura que tal gênero apresenta. Segundo Jolibert (1994), o poema em verso ou prosa, é o texto que permite mais de um modo de leitura. Além da leitura linear, como no texto em prosa, outras leituras são possíveis, dada as sugestões criadas pelo próprio poeta, como a vertical e a diagonal. As sugestões do poeta apontam, também, associações entre os termos presentes no poema, seja por algum aspecto de similaridade, como mesma sonoridade, mesma categoria gramatical, mesma função sintática, seja pela mesma posição no verso em que se encontram. Essas possibilidades oferecidas ao leitor são novas maneiras de se construir significações por meio do poema.

A partir da reestruturação do ENEM em 2009, com a separação do exame por áreas do conhecimento, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias torna-se mais específica, englobando a disciplina de Língua Portuguesa em seus múltiplos aspectos: gramaticais, discursivos, interpretação e compreensão textual de vários gêneros e, também, dos literários.

Observa-se que, pelo preceito interdisciplinar, o candidato deve lidar com dados extratextuais e, por sua vez, interdisciplinares, como informações sobre o período histórico e literário, recuperando não somente a história literária que se relaciona ao Arcadismo, mas ao próprio Cláudio Manuel da Costa.

#### **b) *Ethos* discursivo**

Em relação ao estudo de uma obra literária, Maingueneau (2012) explica que uma análise discursiva se interessa pelas condições de emergência da obra, mas não se reduz a isso. Conhecem-se as operações das práticas de leitura, dos quadros sociais e históricos de recepção, as condições materiais de inscrição e de circulação dos enunciados, além dos discursos produzidos pelos meios de comunicação e pela escola; instituições que contribuem para dotar de sentido a produção e o consumo de obras literárias. Em um texto literário, diversas instâncias interagem e se impõem, como o gênero de texto, a intertextualidade, *mídiun*, modo de vida dos escritores, posicionamento estético, cena de enunciação e temática, elementos que compõem a chamada “discursividade literária”, ou o regime da literatura que acolhe as mais diversas configurações. (MAINGUENEAU, 2012, p. 8).

A característica da edição de 2016 de englobar a Literatura a partir de uma competência de área específica, a de número 5, revela o *ethos* de um enunciador que se aproxima dos grandes vestibulares tradicionais. O ENEM acompanha as práticas educacionais e demanda para o ensino superior, transformando-se em uma avaliação cujos apontamentos direcionam as políticas públicas educacionais e, também, em processos de seleção por meio de programas governamentais para as universidades.

Ainda que alguns professores desenvolvam um trabalho diferente, a Literatura no contexto dos vestibulares, como explicam DALVI *et. al.* (2015), contribuiu, em particular para os seguintes aspectos:

- a) Uma (suposta) formação de um público leitor que, motivado pelo exame, se via obrigado a cumprir um roteiro de leitura pré-estabelecido, com o objetivo de atender às expectativas concernentes aos conteúdos trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa;
- b) A disseminação de certo modelo de leitura literária, que se baseia no “programas de leitura” internalizado e trabalhado repetidas vezes nos cursos preparatórios pré-vestibulares, minimizando aspectos subjetivos em prol de modelos fortemente estabelecidos e verdades “universalmente válidas” sobre as obras literárias;

- c) Uma “abordagem didática” em relação ao texto literário, que dita o que deve ser considerado importante ou não, em sua análise, desconsiderando opiniões pessoais. (DALVI *et. al.*, 2015, p. 216-217).

Nesse sentido, a questão 100 mostra o *ethos* de um enunciador que, ao propor um trabalho interpretativo do texto de Cláudio Manuel da Costa, demonstra, justamente, uma tentativa de afastamento dos chamados “programas de leitura”, que objetivam que o candidato internalize determinados pressupostos relacionados ao texto literário e ao próprio período, em detrimento de opiniões subjetivas ou do próprio horizonte de expectativa do leitor. A própria conformação da questão indica ao candidato o caminho analítico, a fim de escolher a alternativa considerada correta. A questão se estrutura a partir de um texto-base, ou seja, o *Soneto VII* de Cláudio Manuel da Costa, um enunciado que promove uma contextualização sobre o soneto, a partir da informação de que o *eu-lírico*, a partir da contemplação da natureza, faz uma reflexão. Em outras palavras, a questão exige um trabalho de compreensão textual.

Ao prover a afirmação “a contemplação da natureza permite ao *eu-lírico* uma reflexão”, o enunciador busca mobilizar no candidato uma operação de leitura “crítica”, considerando aspectos estéticos ou históricos que permeiam a obra. O requerimento das competências demonstrou que o conhecimento sobre as características Arcades, como a forma fixa dos textos ou a temática abordada, é importante para a compreensão textual, mas não é totalmente determinante.

A prova do ENEM, por vezes, apresenta fragmentos de textos literários. Neste caso, o texto é completo: um soneto. Em outras palavras, o candidato, especificamente na questão 100, não necessita ler o conjunto de obras associado ao Arcadismo ou de autoria de Cláudio Manuel da Costa para que seja proficiente na questão. Ele deve escolher a alternativa que complete a afirmação do enunciador, sobretudo com base na interpretação do texto.

A escolha pelo texto de Cláudio Manuel da Costa também se torna significativa na caracterização do *ethos* do enunciador da questão, já que a formação de um público leitor perpassa as obras e autores considerados importantes na conformação da Literatura denominada “nacional”. O *ethos* construído é de um enunciador que segue os parâmetros do cânone literário, situação que espelha a própria relação da escola com a Literatura, muitas vezes voltada à tradição literária, já que a Literatura é um dos principais elementos de transmissão de valores culturais na sociedade.

## 7.2.3 Questão 105

Figura 29. Questão 105 da edição 2016 do ENEM.

**QUESTÃO 105**

## A ÁGUA INVISÍVEL

Assim como a água corresponde a até 70% do nosso peso, ela também compõe muito daquilo que comemos, vestimos e usamos, ainda que indiretamente.

Cada quilo de carne bovina, por exemplo, exige em média 15 mil litros de água para ser produzido – desde a produção do alimento do gado até a limpeza de seus dejetos. O Brasil é um grande exportador de água na forma de soja e carne.

1 copo de café = 75 litros

1 kg de pão = 1.600 litros

1 ovo = 3.340 litros

1 pacote apodado = 10.600 litros

ECONOMIZAR BENS DE CONSUMO E EVITAR O DESPERDÍCIO  
TAMBÉM É POUPAR ÁGUA.

National Geographic Brasil, n. 151, out. 2012 (adaptado).

Nessa campanha publicitária, para estimular a economia de água, o leitor é incitado a

- adotar práticas de consumo consciente.
- alterar hábitos de higienização pessoal e residencial.
- contrapor-se a formas indiretas de exportação de água.
- optar por vestuário produzido com matéria-prima reciclável.
- conscientizar produtores rurais sobre os custos de produção.

Fonte: BRASIL, 2016b

## a) Competências discursivas

A questão 105, da mesma forma que as questões anteriores, apresenta em primeiro lugar o texto-base. No entanto, ao contrário das precedentes, o texto é de natureza multimodal<sup>19</sup>: um infográfico. O infográfico pode ser caracterizado como uma forma de representação de

<sup>19</sup> A multimodalidade, segundo Delphino (2006), emprega duas ou mais modalidades semióticas em sua composição, sejam palavras, imagens, cores, gráficos etc. É importante ressaltar que a multimodalidade não é objeto desta dissertação.

informações técnicas com números, mecanismos e/ou estatísticas de maneira atrativa e são transmitidos ao leitor em pouco tempo e espaço. (CAIXETA, 2005). O infográfico deve ser auto-explicativo e, diferentemente de textos nos quais é necessário que se apreenda as partes para se compreender o todo textual, o infográfico tem seu processo de compreensão iniciado pelo todo e depois pelas partes que o compõem.

No infográfico em questão, o tema abordado é o consumo racional da água. O leitor se depara, de forma inicial, com o título *A água invisível*, em alusão à quantidade de água necessária para a produção de bens materiais; quantidade talvez desconhecida do grande público. Em segundo plano, dois textos explicativos são apresentados. O primeiro, logo após o título, contextualiza esse título e direciona os apontamentos posteriores. O segundo texto, por sua vez, adiciona a informação sobre a quantidade de água utilizada para produção de carne bovina no país. Os dados seguintes, apresentados sem seguir, necessariamente, uma ordem de leitura, elucidam mais informações sobre a produção de outros bens de consumo e a quantidade de água utilizada, como o lençol de algodão, um copo de cerveja, 1 kg de pão e um ovo; itens presentes no dia-a-dia da maioria da população.

Há, ainda, uma imagem de duas pessoas, uma adulta e outra criança, apontando para a necessidade de se utilizar os recursos hídricos de forma consciente, visando à manutenção da vida das futuras gerações. Por fim, uma frase sobre a necessidade de se evitar desperdícios no consumo de bens e serviços e o consumo racional da água sintetiza os pontos elencados.

Na segunda parte da questão, o enunciado com a situação-problema retoma o texto-base, delineando seu objetivo: “estimular a economia de água” e adiciona uma nova informação “Nessa campanha publicitária”, definindo o campo discursivo. O candidato deve escolher uma alternativa que complemente a interrogação indireta no enunciado. Em terceiro lugar, as alternativas, constituídas por paralelismo sintático e semântico, completam a afirmação do enunciado.

Um dos primeiros desafios do candidato é identificar o gênero do texto-base, o infográfico, a fim de assumir uma atitude adequada a sua compreensão, ou seu “estatuto genérico” (MAINGUENEAU, 2004). A disposição das informações do infográfico de maneira não linear, como em textos tradicionais, oferece ao candidato a possibilidade de uma nova experiência de leitura, ao passo que a grande quantidade de referências pode dispersar o leitor do objetivo apresentado pela situação-problema. Apesar de infográficos estarem sendo utilizados com mais frequência por jornais e revistas, seja em meio impresso ou digital, para a divulgação de notícias de interesse do grande público, o candidato necessita recorrer a sua

competência enciclopédica para conseguir selecionar os elementos do infográfico que o auxiliem a responder ao questionamento proposto pela situação-problema.

É a competência enciclopédica do candidato que lhe permite compreender que, em infográficos, a leitura pode ser realizada de maneira não linear, apesar de os textos presentes serem direcionadores da leitura. A aptidão para o encadeamento dos aspectos no texto também decorre dessa competência. O candidato deve encadear as diferentes informações apresentadas no texto-base, a fim de atingir o objetivo delineado pela situação-problema. A interação com a competência genérica lhe permite reconhecer o infográfico como tal, identificando, a partir daí, possíveis objetivos voltados ao público alvo.

Para a compreensão do texto-base, o candidato deve partir do todo, apreendendo uma compleição geral do gênero, e, em seguida, fazer uma análise detalhada das partes, com a leitura dos diferentes elementos que compõem o infográfico, - como a diagramação, as cores, a escrita e a imagem. E, novamente, apreender uma visão geral do texto, retirando suas conclusões. As próprias alternativas propõem esse movimento de análise.

Observa-se que, a alternativa “a” é a de caráter mais geral em relação às demais, pois enfatiza a necessidade de se adotarem práticas de consumo conscientes, englobando todos os aspectos abordados no texto. As alternativas posteriores elencam aspectos particulares abordados no texto, seja pela alteração de hábitos de higiene, formas alternativas de exportação de água, escolha por vestuários que utilizem matéria-prima reciclável e a conscientização de produtores rurais sobre os custos hídricos de produção. Todas as alternativas compõem a problemática e não são excludentes entre si. Entretanto, a problemática lança ao candidato um questionamento de ordem geral; a frase de rodapé do infográfico é fundamental para a sistematização dos dados colocados pelo texto. Nesse sentido, a alternativa mais adequada à problemática é a “a”.

Em relação à matriz de competências e habilidades do exame, a questão se relaciona aos eixos cognitivos II correlato à compreensão de fenômenos (CF) e III, no enfrentamento de situações-problema (SP). O candidato é mobilizado a aplicar conceitos de diferentes áreas do conhecimento para a compreensão de um fenômeno, ao mesmo tempo, da ordem biológica e social, além de ter que selecionar e organizar informações representadas na forma de infográfico para enfrentar a situação-problema proposta. A competência de área 7 se relaciona diretamente à questão, pois recobre o reconhecimento de recursos verbais e não verbais utilizados em textos de diferentes gêneros – no caso da questão, o infográfico - para a mudança de comportamento e hábitos, no caso, a adoção de uma postura consciente em relação aos recursos hídricos e consumo de bens materiais. Além da inferência dos objetivos,



opiniões, temas e assuntos para a análise dos procedimentos argumentativos utilizados em textos.

Em relação ao aspecto interdisciplinar, observa-se que o texto-base abre a oportunidade de diálogo com o discurso científico. A partir das informações oferecidas, o candidato retoma, por meio de sua competência enciclopédica, seus conhecimentos sobre a problemática da utilização irracional da água. Os dados cientificamente embasados por uma agência de notícias reconhecida mundialmente, *National Geographic*, fomentam a reflexão.

Edgard Morin (*apud* PHILIPPI; FERNANDES, 2015) aponta que o princípio da redução fortalece o da separabilidade, em relação ao pensamento cartesiano que diz: para se conhecer um objeto, é necessário decompô-lo em partes menores. A problemática do uso não racionalizado dos recursos hídricos perpassa uma série de vertentes que precisam ser relacionadas para a compreensão geral da situação. Nesse sentido, a escolha pelo infográfico para a discussão do tema torna-se interessante, pois é possível a apresentação de diferentes variáveis que se relacionam ao uso da água na produção de bens materiais, não se limitando a visão de somente um aspecto, o que exige do aluno uma reflexão sistêmica.

#### **b) *Ethos* discursivo**

De maneira similar à questão 97 analisada, o leitor se depara, inicialmente, com a cenografia construída pelo enunciador da questão, uma cena discursiva que remete ao discurso “científico”, sobretudo, ao se considerar o levantamento de dados técnicos sobre o tema. Ao dar a palavra à *National Geographic*, por meio da campanha publicitária, o enunciador procura legitimar seu discurso a partir de uma instância reconhecida, para tratar sobre a especificidade do assunto em questão. O candidato apreende o esquema discursivo constituído e passa a ser o fiador desse discurso.

É importante considerar o gênero escolhido para a discussão da utilização hídrica na produção de bens materiais: o infográfico. O infográfico apresenta a singularidade de romper com a linearidade de textos tradicionais em prol de um esquema que integre diferentes fatores relacionados a uma mesma problemática, de maneira atrativa ao leitor. Discursivamente, a escolha pelo gênero sugere o *ethos* de um enunciador que demanda de seu co-enunciador uma visão sistêmica da situação, não limitando suas reflexões a um aspecto.

A escolha por um texto multimodal, ou seja, constituído por mais de uma linguagem, como a escrita, gráficos, imagens etc, é significativa dentro do contexto do ENEM. Segundo Rojo (2012), a presença de imagens (estáticas ou dinâmicas), por exemplo, agrega ao texto novas significações. Essa nova forma de se conceber o texto demanda leitores mais críticos e

que sejam capazes de atribuir sentido a multissemiose, cada vez mais presente nos textos graças às inovações tecnológicas. Nesse sentido, o candidato deve lançar mão de estratégias de leitura multimodal, que o auxiliem a selecionar as informações verbais e não-verbais na organização do esquema visual.

O *ethos* do enunciador, ao exigir a prática de leitura multimodal, parte do pressuposto de que a construção de significados não decorre somente da decodificação. O exame, nesse sentido, está em consonância ao que os PCN (1998) propõem: “O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos...” (p. 70). Além disso, alinhado às novas demandas de leitura, sobretudo advindas com as tecnologias de informação e comunicação, exige novas formas de letramento, com o objetivo de abranger linguagens diversificadas, demandadas nos usos comunicacionais da atualidade.

Da mesma forma, observa-se que o *ethos* encarnado é de característica técnica, impessoal e direto em relação à situação-problema; como depreendido nas questões 97 e 100. O enunciado é sucinto, faz alusão ao texto-base como fonte de informações e apresenta a problemática; respeitando a lei do discurso da economia. Não há a construção de uma cenografia que mimetize uma situação de ensino-aprendizagem, como observado em algumas questões da edição de 1998, como na questão 97. Apesar de apresentar certa objetividade, o enunciador transgride as leis do discurso da informatividade e exaustividade, ao apresentar as orientações da situação-problema somente após o texto-base.

### 7.2.4 Questão 116

Figura 30. Questão 116 da edição 2016 do ENEM.

**QUESTÃO 116**

**Primeira lição**

Os gêneros de poesia são: lírico, satírico, didático, épico, ligeiro.  
 O gênero lírico compreende o lirismo.  
 Lirismo é a tradução de um sentimento subjetivo, sincero e pessoal.  
 É a linguagem do coração, do amor.  
 O lirismo é assim denominado porque em outros tempos os versos sentimentais eram declamados ao som da lira.  
 O lirismo pode ser:  
 a) Elegíaco, quando trata de assuntos tristes, quase sempre a morte.  
 b) Bucólico, quando versa sobre assuntos campestres.  
 c) Erótico, quando versa sobre o amor.  
 O lirismo elegíaco compreende a elegia, a nênia, a endecha, o epitáfio e o epicédio.  
 Elegia é uma poesia que trata de assuntos tristes.  
 Nênia é uma poesia em homenagem a uma pessoa morta.  
 Era declamada junto à fogueira onde o cadáver era incinerado.  
 Endecha é uma poesia que revela as dores do coração.  
 Epitáfio é um pequeno verso gravado em pedras tumulares.  
 Epicédio é uma poesia onde o poeta relata a vida de uma pessoa morta.

CESAR, A. C. *Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

No poema de Ana Cristina Cesar, a relação entre as definições apresentadas e o processo de construção do texto indica que o(a)

- A** caráter descritivo dos versos assinala uma concepção irônica de lirismo.
- B** tom explicativo e contido constitui uma forma peculiar de expressão poética.
- C** seleção e o recorte do tema revelam uma visão pessimista da criação artística.
- D** enumeração de distintas manifestações líricas produz um efeito de impessoalidade.
- E** referência a gêneros poéticos clássicos expressa a adesão do eu lírico às tradições literárias.

Fonte: BRASIL, 2016b

#### a) Competências discursivas

O que pode tornar o texto de Ana Cristina César, *Primeira lição*, um desafio a muitos candidatos, é a dificuldade de atribuí-lo a um gênero específico. Maingueneau (2004) argumenta que, “a partir do momento em que não se compreende a que gênero ele se filia, não se pode falar de compreensão” (p. 46). Para que o candidato saiba se comportar frente ao texto, ou apreender seu estatuto genérico, é necessário que ele acione sua competência enciclopédica em relação à autoria do texto. Ana Cristina César foi integrante do movimento de literatura marginal nos anos 70, momento de mudanças no cenário cultural do país. A literatura pós-64 é marcada pela originalidade temática. Segundo Santiago (*apud* FORTUNA *et. al*, 2014), a literatura brasileira no período “passou a refletir sobre o modo como funciona o poder em países cujos governantes optam pelo capitalismo selvagem como norma para o

progresso da nação e o bem-estar dos cidadãos.” (p. 4-5). Critica-se, desta maneira, o próprio autoritarismo.

Como explica Fortuna *et. al.* (2014), diferentemente da poesia marginal conhecida no século XXI, na qual os autores são provenientes de regiões periféricas do país, o grupo no qual Cesar se inseria era formado por jovens da classe média, principalmente do Rio de Janeiro. Os temas de interesse dessa poesia marginal incluíam formas do cotidiano, questões comportamentais e intelectuais, marcada pela poesia irônica e anticanônica. Heloísa Buarque de Hollanda (*apud* FORTUNA *et. al.*, 2014) comenta que a poesia marginal dos anos 70 reverberava as contribuições do modernismo brasileiro, principalmente na incorporação poética do coloquial como forma de romper com o discurso acadêmico.

O poema *Primeira lição* apresenta ao leitor uma paródia a um manual de crítica literária no qual Cesar define os gêneros poéticos. O movimento realizado pela autora é de um deslocamento da crítica literária para o espaço da poesia: a apresentação de definições técnicas pelo próprio fazer poético. Agostinho (2015) argumenta que o deslocamento irônico da crítica para o interior da poesia parece evidenciar que Cesar questiona se é de fato preciso definir um sentimento no processo de criação da poesia e, se nesse processo, o sentimento não é modificado, não sendo por si só, sincero. A autora procura abandonar as convenções tradicionais, a fim de não limitar sua escrita.

Além de ser uma paródia de questões de provas de literatura e de manuais literários, o texto de Ana Cristina César trata também do próprio texto lírico, ou seja, de certo modo, apresenta um caráter metalinguístico.

O reconhecimento do abandono das convenções tradicionais por parte de Ana Cristina César só é possível a partir da competência enciclopédica do candidato, é necessário que ele compreenda que, ao suscitar convenções normativas sobre o processo de escrita literária, a autora não as conclama em seu texto, ao contrário, tece uma crítica irônica. O texto-base, nesse sentido, não é auto-suficiente para a escolha da alternativa; saberes extratextuais são necessários para a compreensão.

Destaca-se, ainda, que o poema de Ana Cristina César aparenta construir uma cenografia “didática” ou “acadêmica”, recriando a condição de o candidato estar em contato com um manual de estudos literários ou, precisamente, uma aula de literatura. O candidato assume diferentes papéis na leitura do texto-base: a partir da cenografia “didática” ou “acadêmica”, o de aluno em uma aula de estudos literários que entra em contato com proposições normatizadas a respeito do fazer literário; ou a partir da cenografia poética, de leitor do poema, no processo de fruição e análise textual.

Quanto ao aspecto linguístico, o leitor não encontra maiores desafios para a compreensão. Em relação à poesia “marginal” dos anos 1970, bom humor e sátira se fazem presentes e há termos da linguagem informal, desmistificando a “aura” que recai sobre os gêneros poéticos. Ana Cristina César transgride as convenções para dar vazão a seus pensamentos.

Apresentado o texto-base, o enunciado da questão retoma o poema de César e propõe a relação entre “as definições apresentadas e o processo de construção do texto”. O candidato deve apreender a relação citada no enunciado com objetivo de identificar qual é o efeito de sentido que decorre da relação. Observa-se que o enunciado não apresenta informações complementares ao texto-base, é constituído por uma sequência curta que pressupõe sua complementação a partir de uma das alternativas disponíveis.

As alternativas, por sua vez, constroem possíveis sentidos para a relação descrita no enunciado. Diante do saber enciclopédico sobre Ana Cristina César, a respeito de sua construção poética pautada na poesia irônica e anticanônica, a alternativa “e” seria prontamente descartada pelo candidato, pois a opção preconiza que a referência do eu lírico aos gêneros poéticos indica sua adesão aos moldes tradicionais.

As alternativas “c” e “d” propõem que a enumeração das manifestações líricas provoca um efeito de impessoalidade e que a seleção e o recorte do tema revelam uma visão pessimista da criação artística, respectivamente. Apesar de o poema de César se construir como um manual de crítica literária, a impessoalidade não está presente, pois, ao contrário, ao descrever os gêneros da poesia, a autora busca personalizar os sentimentos, aproximando-os das experiências reais. E, resguardada a crítica aos moldes tradicionais, não se tem uma visão pessimista da criação artística.

Por fim, as alternativas “a” e “b” são, de certa forma, complementares. A primeira apresenta que o caráter descritivo dos versos assinala uma concepção irônica de lirismo. Como apresentado, de fato, a geração de literatura marginal de 70 tecia críticas irônicas aos padrões tradicionais de se fazer literatura, com interesse por novas temáticas, mais populares e cotidianas. Entretanto, a opção “b” parece mais adequada à situação-problema, pois ao deslocar o espaço da crítica literária para a poesia, a autora constrói uma nova forma de se fazer literatura, de maneira peculiar. A reflexão e análise das alternativas disponíveis põem em questão a interação entre as competências genérica - no reconhecimento do deslocamento da crítica literária para outro gênero, o literário - e a enciclopédica - no saber adjacente à autora e seu período de produção-.

O trabalho complexo de interação entre as competências genérica e enciclopédica é desenvolvido a partir de saber extratextuais. Desse modo, a interdisciplinaridade se faz

presente na questão sobre diversas formas, desde os conhecimentos sobre os gêneros poéticos presentes no poema de Ana Cristina César, até dados sobre a produção literária da autora e suas características.

As competências e habilidades envolvidas na questão envolvem a competência I, no domínio de linguagens (DL), seja no domínio da norma culta ou da linguagem literária, e a competência IV, relacionada à construção de argumentação consistente (CA), de acordo com a necessidade de o candidato relacionar diferentes informações para a construção de uma reflexão. De maneira específica, a competência de área 5, relacionada à análise, interpretação e aplicação de recursos expressivos da linguagem literária com seus contextos históricos, com o objetivo de se estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, se coaduna à questão, pois o candidato deve associar as informações sobre as concepções artísticas com a construção do próprio texto-base.

#### **b) *Ethos* discursivo**

A Literatura já foi abordada, nessa análise, em questões anteriores. Na edição de 1998, em forma de crônica nos textos *Aí, Galera*, de Luis Fernando Veríssimo e *Pra mim brincar*, de Manuel Bandeira, ou poemas, de Luís Vaz de Camões e Joaquim Manoel Macedo. A questão 100 da edição de 2016 trouxe Claudio Manuel da Costa, com seu *Soneto VII*. A questão 116 se singulariza em relação às demais, por trazer uma forma peculiar de se fazer poesia, rejeitando os preceitos tradicionais em prol de uma nova linguagem.

Ana Cristina César participa de uma produção poética após o período de 64 e as implicações que as mudanças sociopolíticas reverberaram na literatura do país estão presentes em sua poesia. Depois dessa breve retomada, a escolha pelo poema de César não pode ser classificada como simples escolha teórica, mas implica significações. Em relação ao *ethos* discursivo, a escolha pelo poema denota que o enunciador exige do candidato conhecimentos além de meramente calcados em características de períodos literários, ou autores específicos, mas que consiga interpretar as relações entre o texto literário e seu período histórico de produção e circulação.

O enunciado da questão apresenta o cerne da reflexão: “a **relação** entre as definições apresentadas e o processo de construção do texto indica que o(a)...” (grifos nossos). Em outras palavras, a ênfase dada na palavra “relações” indica o entendimento de que as definições sobre os gêneros poéticos já foram dadas pela autora, o trabalho de reflexão do candidato é complexo, e envolve desde a identificação das marcas que caracterizam o gênero poema, trabalhado em uma cenografia de manual literário, até o acionamento da competência

linguística e enciclopédica do candidato, a fim de compreender o contexto histórico que permeia a obra e os efeitos de sentido depreendidos a partir daí. Não se trata da decodificação do texto ou de um processo mnemônico de caracterização de períodos ou gêneros literários, o *ethos* depreendido exige do aluno um arcabouço teórico e uma capacidade de reflexão ampliada.

Em relação ao poema de Ana Cristina César, a cenografia construída pela autora merece atenção. Segundo Maingueneau (2008), a cenografia não deve ser um simples quadro, como se o discurso ocupasse um lugar em um espaço previamente delimitado. A enunciação esforça-se para instituir, progressivamente, seu dispositivo de fala. O *enlçamento paradoxal* que o discurso suscita encobre a situação de enunciação e a maneira pela qual a enunciação acontece. Ou seja, a cenografia de manual literário constituída no poema de César é origem e produto do seu próprio discurso. Progressivamente, no desenvolvimento do poema, o enunciador procura persuadir o leitor de que aquela é a cenografia adequada para o desenvolvimento do tema.

Maingueneau (2008) explica, ainda, que o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação. Entretanto, não se pode ignorar que o público constrói representações do *ethos* do enunciador antes mesmo da própria enunciação. A distinção necessária que o autor promove é entre o *ethos* discursivo e o *ethos* pré-discursivo. (MAINGUENEAU, 2008, p. 60). No caso das questões do ENEM, a associação do enunciador das questões a uma imagem específica, caracterizada pela objetividade e tecnicidade no trato com as informações oferecidas ao candidato, pode ser confirmada ou infirmada por meio da enunciação. Até o momento, a análise das questões da edição de 2016 demonstraram que o *ethos* discursivo do enunciador apresenta diferenças em relação ao que foi observado nas questões de 1998, sobretudo no que se refere à construção da impessoalidade e a tentativa de apagamento da subjetividade enunciativa, em busca de um tom técnico e objetivo.

Pré-discursivamente, em relação à questão 116, a imagem que se pode deduzir do *ethos* do enunciador, em confluência às questões anteriores, é, justamente, o da objetividade e impessoalidade. Os índices que apóiam a construção do *ethos* na questão, como a escolha do registro da língua, das palavras, até o planejamento textual (MAINGUENEAU, 2008), confirmam o *ethos* pré-discursivo. Perpassada a análise das questões da edição de 2016 até o item 116, o *ethos* demonstra-se fixo, característica que Maingueneau (2008) explica como passível de ocorrência. Segundo o autor, existem para um grupo social dado, *ethé* fixos, que são relativamente estáveis. Entretanto, existe, ainda, a possibilidade de “jogar” com esses *ethé* convencionais.

Por fim, observa-se que apesar de apresentar certa objetividade, o enunciador transgredir as leis do discurso da informatividade e exaustividade ao apresentar as orientações da situação-problema somente após o texto-base. O enunciado é sucinto, faz alusão ao texto-base como fonte de informações e apresenta a problemática; respeitando a lei do discurso da economia.

### 7.2.5 Questão 124

Figura 31. Questão 124 da edição 2016 do ENEM.

**QUESTÃO 124**

**De domingo**

— Outrossim...

— O quê?

— O que o quê?

— O que você disse.

— Outrossim?

— É.

— O que é que tem?

— Nada. Só achei engraçado.

— Não vejo a graça.

— Você vai concordar que não é uma palavra de todos os dias.

— Ah, não é. Aliás, eu só uso domingo.

— Se bem que parece mais uma palavra de segunda-feira.

— Não. Palavra de segunda-feira é "óbice".

— "Ônus".

— "Ônus" também. "Desiderato". "Resquício".

— "Resquício" é de domingo.

— Não, não. Segunda. No máximo terça.

— Mas "outrossim", francamente...

— Qual o problema?

— Retira o "outrossim".

— Não retiro. É uma ótima palavra. Aliás é uma palavra difícil de usar. Não é qualquer um que usa "outrossim".

VERISSIMO, L. F. *Comédias da vida privada*. Porto Alegre: L&PM, 1996 (fragmento).

No texto, há uma discussão sobre o uso de algumas palavras da língua portuguesa. Esse uso promove o(a)

- A** marcação temporal, evidenciada pela presença de palavras indicativas dos dias da semana.
- B** tom humorístico, ocasionado pela ocorrência de palavras empregadas em contextos formais.
- C** caracterização da identidade linguística dos interlocutores, percebida pela recorrência de palavras regionais.
- D** distanciamento entre os interlocutores, provocado pelo emprego de palavras com significados pouco conhecidos.
- E** inadequação vocabular, demonstrada pela seleção de palavras desconhecidas por parte de um dos interlocutores do diálogo.

Fonte: BRASIL, 2016b

#### a) Competências discursivas

A questão 124 traz novamente à tona a discussão sobre variedade linguística e a língua falada, por meio do fragmento da crônica na forma de diálogo *De domingo*, de Luis Fernando Veríssimo. As competências associadas à questão envolvem a competência I, o domínio de linguagens (DL), em relação à necessidade de se dominar a norma culta da Língua Portuguesa; a competência II, relacionada à compreensão de fenômenos (CF), na qual o aluno deve construir e aplicar conceitos de diferentes áreas do conhecimento para a compreensão de um fenômeno histórico-social; e competência III, no enfrentamento de situações-problema



(SP), na seleção, organização e interpretação de dados na tomada de decisões. Em relação às competências da área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, a competência 8, relacionada a compreensão e uso da Língua Portuguesa como geradora de significação se identifica diretamente a situação-problema proposta. O aluno deve reconhecer no texto de Veríssimo as marcas linguísticas que singularizam a variedade utilizada pelos interlocutores do texto em função da variedade e sua situação específica de uso social.

Ao se considerar o texto de Veríssimo, a cenografia criada pelos co-enunciadores é de uma conversa ordinária, cotidiana. Dois indivíduos, possivelmente amigos, desenvolvem um diálogo a respeito da utilização de palavras da variedade formal da Língua Portuguesa e sua utilização em contexto cotidiano, distribuindo-as com maior ou menor solenidade conforme os dias da semana. À medida que o texto se desenvolve, ambos os indivíduos contribuem com vocábulos e divergem quanto a sua utilização.

O candidato confronta-se, em primeiro plano, com o texto-base, sem prévias considerações que poderiam contextualizar a discussão posterior. Nessa perspectiva, um dos primeiros desafios que começa a se delinear no processo de interpretação é o linguístico. Espera-se que o leitor, linguisticamente competente, consiga destacar os itens “outrossim” (linhas 1, 4, 18 e 20), “óbice” (linha 13), “ônus” (linhas 14 e 15), “desiderato” (linha 15) e “resquício” (linhas 15 e 16), como exemplares da variedade formal da Língua Portuguesa, utilizados em contextos em que se exige a norma padrão da língua. Maingueneau (2015) enfatiza uma distinção entre dois regimes (complementares entre si): o regime instituído e o regime conversacional.

No regime instituído existe a atribuição de papéis aos sujeitos no interior de dispositivos restritivos, além de seu acesso ser desigualmente distribuído, dependendo do capital cultural e social dos indivíduos e o domínio sobre determinados gêneros. O regime conversacional, por sua vez, permite identidades e situações mais fluídas e instáveis, além de ser acessível a todos os sujeitos que estão imersos nesse regime desde seu nascimento. (MAINGUENEAU, 2015, p. 113-114).

O que se observa é que o diálogo entre os sujeitos no texto de Veríssimo mescla os dois regimes definidos por Maingueneau (2015). A interação pode ser classificada como uma conversa ordinária (MAINGUENEAU, 2015), diante de seu caráter imediato, proximidade entre os participantes, contato direto, caráter familiar, descontraído e característica “igualitária” entre os participantes. Ao mesmo tempo, há um deslocamento do regime instituído para a conversa, por meio de vocabulário não condizente com uma conversa ordinária. O candidato dispõe de meios de reconhecer o vocabulário que não se coaduna ao

registro conversacional ordinário, e esse conhecimento é advindo de sua competência enciclopédica, o conjunto virtualmente ilimitado de conhecimentos que se enriquece ao longo da atividade verbal.

A situação-problema demandada pelo enunciado da questão propõe ao candidato a inter-relação entre sua competência linguística e enciclopédica, na identificação das marcas linguísticas que singularizam o regime instituído e na relação com seu uso social, uma conversa ordinária.

A competência genérica se faz necessária na identificação das marcas que caracterizam o gênero crônica. A crônica é um gênero que se altera, conforme o contexto, o suporte em que é publicada, o autor e o leitor a quem se dirige, como explica Candido (1981). A possibilidade de se trabalhar linguisticamente a crônica nas diferentes variedades, possibilita a utilização do gênero em contextos diversos. No texto-base em questão, a ênfase recai na utilização da variedade informal da língua, suscitando vocábulos do registro formal de forma descontextualizada.

Em relação à cenografia, segundo Rocha (1998 *apud* MAINGUENEAU 2008), os gêneros literários, assim como os publicitários, exigem a escolha de uma cenografia e são mais suscetíveis de produzirem cenografias que se afastam de um modelo preestabelecido. (p. 118-119). A partir desse conhecimento, é justificável a escolha por uma cenografia que convoca uma conversa ordinária entre dois amigos, e os efeitos de sentido decorridos dessa construção, como o tom humorístico.

As alternativas constroem-se de modo a complementar a afirmação do enunciado. O candidato deve assinalar a alternativa que melhor represente o efeito de sentido decorrente da utilização das palavras do registro formal no texto. A alternativa “a” promove que a marcação temporal é o resultado da presença de palavras que indicam os dias da semana. Na realidade, como se percebe no texto, esse não é o efeito causado pelo uso de tais palavras, utilizadas de forma humorística para demonstrar que, em regime conversacional, não há um momento definido em que tais vocábulos podem ser utilizados sem causar estranhamento nos participantes da interação.

A alternativa “c” propõe que a utilização de vocábulos regionais denota a identidade linguística dos co-enunciadores. O candidato linguisticamente competente consegue, facilmente, descartar a opção, pois identifica que os vocábulos destacados do texto não são variações regionais, mas de contextos formais de uso da língua. As alternativas “d” e “e” argumentam que a utilização das palavras com significados pouco conhecidos provoca distanciamento entre os interlocutores e que o desconhecimento das palavras utilizadas por

parte de um dos interlocutores provoca a inadequação vocabular. O que se observa é que não existe distanciamento ou desconhecimento do significado vocabular por parte dos interlocutores, ambos contribuem para o desenvolvimento do diálogo. Nesse sentido, a alternativa adequada à problemática é a “b”, pois ressalta o tom humorístico ocasionado pelo emprego de palavras inadequadas ao contexto informal.

Por fim, em relação ao preceito interdisciplinar, como nas questões anteriores, a necessidade de se recorrer aos conhecimentos enciclopédicos a respeito da variedade linguística utilizada em contextos informais, o conhecimento do vocabulário inadequado a situação e seu reconhecimento, além de informações sobre o próprio autor da crônica, Luís Fernando Veríssimo, demonstram uma preocupação com a interdisciplinaridade na questão.

#### **b) *Ethos* discursivo**

A conformação da questão na ordem (a) texto-base, (b) enunciado e (c) alternativas, mantém a mesma estrutura das questões anteriores da edição de 2016. A formulação do enunciado se dá de maneira curta, retomando o texto-base e apresentando, de maneira direta, a situação-problema. Constitui-se, nesse sentido, o *ethos* do enunciador como direto e impessoal; característico das questões anteriores. Com esse recurso, pode existir certo apagamento do *ethos* do enunciador da questão, dando lugar à voz do narrador do texto de Veríssimo. O que se observa é a impressão do apagamento da personalidade do sujeito enunciador, com o objetivo de se obter um discurso imparcial e impessoal; tal qual se espera de uma avaliação em larga-escala.

Em consonância com o que foi observado nos objetivos do ENEM, de lidar com questões da vida social, a questão 124 oferece ao candidato a possibilidade de refletir sobre a utilização da língua em um contexto específico de comunicação: uma conversa ordinária. Sabe-se que existe uma hierarquia de valor entre os regimes instituído e conversacional, desvalorizando o segundo em torno de uma concepção errônea de “desvio” das normas da língua.

Como em um *continuum*, a questão 124 contribui para a discussão sobre as variedades linguísticas e valorização do linguajar popular. Nesta dissertação, as questões 03, 04, 08 e 17 da edição de 1998 já abordaram o tema, em textos de Manuel Bandeira, Luís Fernando Veríssimo e as reverberações do movimento modernista no Brasil, como forma de valorização da cor local e variedade popular. De fato, os textos desses autores parecem ser considerados pelo ENEM como fontes privilegiadas para a discussão da temática.

Diante da sequência de questões analisadas nessa dissertação que reverberam o tema da variedade linguística, e considerando a preocupação em postular o tema na matriz de

competência e habilidades geral do exame, é possível perceber um interdiscurso entre as questões, ou seja um processo de reconfiguração incessante de um formação discursiva constituída em uma conjuntura determinada (COURTINE; MARANDIN, 1981 *apud* MAINGUENEAU, 2015, p. 86).

A formação discursiva é representada na forma de gêneros, no caso, se elegeram por parte do exame as crônicas, especialmente as de Veríssimo e de Bandeira. O conjunto complexo de formações ideológicas a respeito do tema da variedade linguística não é uma representação individual, correspondente somente a questão 124, mas estabelecido em relação aos outros discursos que já foram enunciados sobre o assunto nas edições do ENEM. Foucault (1969/2008) argumenta que um enunciado é sempre um acontecimento, no qual nem a língua ou seu sentido esgotam-se inteiramente. O enunciado é único, mas está propenso à repetição, à transformação e reativação. Os nós que precedem e seguem um enunciado constroem “o nó em uma rede”. (FOUCAULT, 1969/2008, p. 26).

Em outras palavras, por se tratar de um exame nacional, organizado por uma instituição reguladora representada pelo Ministério da Educação, além do professor especialista na área, que elabora a questão, existe um encadeamento intradiscursivo de atitudes que se esperam no ENEM e do candidato avaliado. No caso, essa regularidade de posicionamento- ou “formação discursiva”-, relativa à necessidade de se refletir sobre os usos da Língua Portuguesa e a adequação linguística ao contexto social, pode ser observada desde a edição de 1998 até contemporaneamente, por meio da questão 124 da edição de 2016. Interdiscursivamente, as questões constroem uma sequência de situações-problema que levam o candidato a refletir sobre as diferentes variedades linguísticas e os efeitos de sentidos decorridos nas situações de uso social.

### 7.3 Prospecto comparativo entre as questões 1998 e 2016

A tabela a seguir apresenta sucintamente as considerações delineadas nessa seção.

Tabela 7. Esquema comparativo entre as questões do ENEM 1998 e 2016

Comparação entre as questões 1998 e 2016 do ENEM		
Aspecto analisado	Edição	
	1998	2016
Conformação geral	Questões de múltipla-escolha estruturadas a partir de um enunciado, texto-base e alternativas. Observou-se que essa conformação é passível de variação. Em algumas questões não houve a presença de um enunciado inicial que contextualizasse o problema proposto.	Questões de múltipla-escolha estruturadas a partir de um texto-base, enunciado e alternativas. Observou-se que não houve alteração nessa conformação.
Competências e habilidades	Determinadas competências e habilidades não se coadunam diretamente às questões, como é postulado pela matriz de competências e habilidades do exame.	Pela não existência de uma matriz oficial que coadune os eixos cognitivos, competências e habilidades da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias aos itens do exame, um trabalho prévio de categorização foi realizado, a fim de relacionar as questões analisadas e as competências e os objetos de conhecimento da matriz de 2016, de acordo com os conhecimentos exigidos nas questões.
	Questões voltadas à competências e habilidades relacionadas à variedade linguística e adequação vocabular; linguagem literária; interdiscursividade; e à interpretação do texto-base.	Questões voltadas à competências e habilidades relacionadas às tecnologias de informação e comunicação (TICS); a linguagem e impacto das ferramentas digitais; discurso publicitário (incluindo gênero multimodal); linguagem literária e seus recursos de expressão; e à interpretação do texto-base.
Competências discursivas	Requerimento do trabalho articulado entre as competências discursivas para compreensão do texto-base. Assim como explica Maingueneau (2004), a dificuldade com determinada competência discursiva pôde ser remediada a partir de outra.	
	Nas questões 04, 08 e 33, o requerimento das competências se deu inicialmente a partir da genérica, no reconhecimento das marcas que caracterizam o gênero trabalhado na questão e, consequentemente, do estatuto genérico implicado.	Nas questões 100 e 116, o trabalho com a competência enciclopédica foi especialmente importante para a caracterização das marcas autorais e contextuais que perfazem a obra literária, e para o entendimento dos efeitos de sentido decorridos dessa relação.
Interdisciplinaridade	Constituição de questões interdisciplinares, sobretudo na necessidade de o candidato recorrer a conhecimentos extratextuais para a compreensão do texto-base e escolha da alternativa.	
<i>Ethos</i> discursivo	Conformação do <i>ethos</i> a partir de uma instância coletiva de enunciação, formada pelo professor especialista na área, o sujeito empírico, pelo MEC e INEP, o locutor (L) a quem se imputa a responsabilidade pelo enunciado e pelo enunciador (E), responsável pela delineação das situações-problema.	
	O gênero questão de prova tem – como todos os demais – um tema, uma composição organizacional e um estilo. Apesar de ser de praxe que, nas questões de prova de múltipla-escolha, haja dois ou três modos de formulação da pergunta: ora o enunciado precede o texto-base, ora o texto-base precede o enunciado; ora aparecem dois enunciados, um antes e um depois do texto-base, para a constituição do <i>ethos</i> discursivo no <i>corpora</i> de pesquisa, é importante mencionar que o enunciador das questões respeita	

	algumas leis comunicacionais, como a de pertinência e, em certa medida, da exaustividade. Entretanto, em algumas questões, a lei da exaustividade não é respeitada, pois o enunciado com as orientações de leitura somente é apresentado ao candidato após o texto-base, demandando uma leitura extra. Essa constatação pode ser interpretada, por um lado, como um “efeito de sentido” na construção da imagem do enunciador e, por outro, como uma adequação à composição do gênero que as questões pertencem.	
	Depreensão de um <i>ethos</i> “professoral” ou didático por meio de uma cenografia que mimetiza a interação entre professores e alunos em uma situação de aprendizagem em sala de aula.	Depreensão de uma tentativa de apagamento do <i>ethos</i> , em prol de um tom impessoal, objetivo e técnico para o enunciador das questões. Observou-se que nas 5 questões analisadas houve um <i>ethos</i> fixo, o que demonstra uma imagem relativamente mais estável em relação às questões de 1998.
		Presença de interdiscursividade em relação às questões da edição de 1998, em específico ao que se refere ao tema da variação linguística.

Fonte: Autora da dissertação, 2019.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se propôs, como objetivo geral, analisar 10 questões de Língua Portuguesa das edições de 1998 e 2016 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a fim de verificar quais e de que forma as competências discursivas são exigidas do candidato e, além disso, objetivou no mesmo conjunto de questões, constituir o *ethos* discursivo do enunciador, por meio das marcas linguístico-discursivas presentes nos enunciados dos itens. Observando a preocupação de documentos teórico-metodológicos do exame com a interdisciplinaridade, elegeu-se esta categoria como complementar na análise das competências discursivas, para verificar se as questões apresentavam um viés interdisciplinar.

O *corpora* de pesquisa, além das 10 questões de Língua Portuguesa, incluiu, também, dois documentos norteadores do exame, a Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998, documento inaugural do ENEM que estabelece as égides e objetivos da avaliação, e o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, relativo ao exame de 2016, que dispõe sobre os procedimentos de realização da edição. Buscou-se, por meio dos documentos, caracterizar as competências e habilidades das matrizes de cada edição, descrevendo os objetos de conhecimento que se exigiram do candidato. E, posteriormente, propor uma inter-relação com as questões, analisando se, de fato, elas atendem às matrizes previstas na Portaria e no Edital.

Para que o trabalho não se limitasse ao estudo das questões de Língua Portuguesa, incluíram-se no escopo de análise os documentos oficiais, fornecendo, dessa maneira, uma visão multifacetada das edições 1998 e 2016 do ENEM, perpassando os objetivos gerais do exame, por meio da Portaria MEC nº 438, e a matriz de competências e habilidades que inaugura o ENEM. A edição de 2016, por sua vez, reconfigurada após a Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009, o “novo ENEM”, oferece um novo panorama para a prova, alinhado com seu contexto histórico-social específico.

Buscando o movimento de análise desenvolvido na dissertação, constatou-se inicialmente por meio da Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 a inscrição do documento em práticas de “memorabilidade discursiva”, termo trabalhado por Maingueneau (2015) para designar a preservação de certos aspectos históricos e ideológicos na memória coletiva de certo grupo social. Em outras palavras, a Portaria MEC nº 438 apresenta, por sua própria conformação, um espaço de autoridade e normatização, configurando traços que permanecem durante todo o desenvolvimento do ENEM em edições posteriores, reverberando, pelo caráter histórico, um enlaçamento dos discursos.

Por meio dos objetivos delineados para o exame na Portaria, houve a construção de uma formação discursiva, ao convocar a ideia de “cidadão”, reverberando não somente as

competências atreladas ao estudante no nível médio escolar, mas, da mesma forma, a prática cidadã. Utilizou-se a expressão “cidadão-candidato” em algumas passagens do texto como uma forma de evidenciar esse duplo papel atribuído ao candidato.

No que se refere aos objetivos gerais, observou-se que houve a caracterização do exame como uma ferramenta de acesso à esfera acadêmica, por meio da possibilidade de acesso ao ensino superior, ao mundo do trabalho, como uma modalidade de entrada em cursos profissionalizantes, e da vida social, ao se considerar os conceitos escolares, as teorias científicas, os fatos sociais, a história, o espaço geográfico e as manifestações culturais são englobadas na prova.

A perspectiva de avaliação fundamentada na aferição de habilidades e competências apontou para um exame que privilegiou a compreensão dos acontecimentos baseada nas experiências a que o indivíduo se submete ao longo de sua vida, seja na resolução de situações-problema ou na tomada crítica de decisões. Além disso, houve uma tentativa de superação da concepção tradicional de ensino, baseada na acumulação de conceitos e calcada apenas na memória, para um domínio do “saber fazer”, de característica procedimental.

A referência ao contexto histórico-social da década de 90 ofereceu hipóteses sobre a característica procedimental observada, necessário, no contexto da década de 90, não somente no âmbito trabalhista, devido às transformações advindas com a abertura econômica e o Neoliberalismo, mas também no exercício da cidadania e resolução de problemas das mais variadas ordens.

A análise das competências e habilidades previstas na matriz de 1998 demonstrou uma tendência em se englobar no processo avaliativo as diferentes linguagens, seja a literária, artística, científica etc, vislumbrando no aluno a assimilação e construção de múltiplas linguagens e modos de expressão. Além disso, as habilidades demonstraram a preocupação em abordar a dimensão global dos fenômenos sociais, naturais e culturais, exigindo um contexto integrador e interdisciplinar, no qual o candidato é mobilizado a aplicar conceitos de diferentes áreas do conhecimento.

Por meio do Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, constatou-se o aspecto de “memorabilidade” destacado no documento de 1998, pois as mesmas competências gerais se mantiveram na edição mais atual. Entretanto, o que singularizou a edição de 2016 em relação à de 1998 foi a presença das Língua Estrangeiras Modernas (LEM) e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS). A importância de o ENEM elencar a LEM e as TICS recai sobre o atendimento das demandas sociais, que apontam, a necessidade de a escola sistematizar, no processo de ensino-aprendizagem, atitudes que possibilitem a participação do



aluno na vida social, no mundo do trabalho e acadêmico. A presença da LEM se justifica por permitir que o aluno se aproxime de outras culturas, integrando-se na sociedade globalizada. A presença das TICS, por sua vez, é justificada pela necessidade de o estudante refletir em relação a práticas tecnológicas mais humanizadas, sem perder de vista a utilização das inovações do campo para o exercício da cidadania e manutenção do bem-estar comum.

A reconfiguração do exame e, sobretudo, a subdivisão por áreas do conhecimento lançou algumas variáveis, como a readequação dos dias de realização do exame, exigindo a ampliação para dois dias; a quantidade de questões que o candidato deve responder, considerando o aumento significativo de 63 questões para 180 questões de múltipla-escolha; a caracterização e reorganização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento; e a reflexão sobre o aspecto interdisciplinar. Quanto à última variável, é importante considerar que a interdisciplinaridade no ENEM é prevista nos documentos reguladores do exame. A subdivisão por áreas do conhecimento deu vazão à hipótese inicial desta pesquisa, de que as questões de 2016 não apresentariam interdisciplinaridade; hipótese infirmada com a análise das questões.

O prospecto demonstrado por meio das competências e habilidades da matriz de 2016, em relação ao reconhecimento das diferentes linguagens e seus modos de expressão, incluindo as TICS e a LEM como habilidades específicas, demonstrou o viés interdisciplinar do exame. Conclui-se que as edições de 1998 e 2016 procuram avaliar interdisciplinarmente, seja por meio da exigência de competências que relacionem as funções sociais, variedades linguísticas, diferentes gêneros etc.

A segunda parte da análise se concentrou na investigação das questões de Língua Portuguesa do ENEM. O primeiro grupo de questões analisado foi o da edição de 1998. Verificou-se que nas questões 03 e 17 a ordem de conformação dos itens se deu por (a) enunciado: geralmente uma sequência curta que contextualizava e apresentava a situação-problema. O enunciado construiu uma cenografia “professoral” ou didática, suscitando o engajamento do candidato; (b) texto-base: preponderantemente gêneros literários, como crônica e poema e (c) alternativas: sequência de enunciados curtos construídos por meio de paralelismo semântico e sintático que, geralmente, completava o questionamento indireto do enunciado. Observou-se que nas questões 04, 08 e 33 o enunciado foi apresentado após o texto-base, o que demonstra uma possibilidade de variação na conformação dos itens na edição de 1998.

Essa “flexibilidade” marcada pela variação da ordem de conformação das questões não foi observada em 2016. Na edição, os 5 itens analisados demonstraram a mesma estrutura: (a)

texto-base; (b) enunciado e (c) alternativas. O efeito de sentido é de uma maior estabilidade quanto ao aspecto da conformação das questões em 2016, o que pode ter sido provocado pela própria reestruturação do exame, e o aumento do número de questões na prova, o que demandaria objetividade na apresentação da situação-problema a fim de que o candidato consiga administrar o tempo disponível para a realização das questões.

Em relação aos gêneros trabalhados na edição de 2016, ao contrário da edição de 1998 que apresentou preponderantemente gêneros literários, a edição após a reformulação do exame englobou maior diversidade de gêneros, como as questões analisadas demonstraram: campanha publicitária, poema, crônica e notícia, incluindo, na campanha publicitária, o infográfico, um gênero multimodal. Além disso, a questão 97 trouxe a linguagem das TICS e seus impactos sociais. Esse movimento pode denotar uma nova tentativa de trabalho com a linguagem por parte de ENEM, apontando para o trabalho docente em ambiente escolar.

O trabalho com a diversidade de gêneros se faz especialmente importante no ambiente escolar, entretanto, é importante definir a proposta a ser desenvolvida, a fim de abarcar no processo de ensino-aprendizagem um exercício de análise das funções comunicacionais de determinado gênero em situações reais de interação, perpassando pela esfera histórico-social que envolve os enunciadores. Sem um reconhecimento dessas características, o ensino corre o risco de cair na artificialidade.

Considerando os objetivos avaliativos da prova, é importante considerar a mudança no trabalho com a diversidade de gêneros, observada entre as edições de 1998 e 2016. Se, por um lado, vale a valorização da iniciativa de uma nova postura por parte do exame, por outro, é necessário problematizar o fato de que os textos são utilizados em apenas uma questão e, na maioria das vezes, não são reaproveitados em reflexões posteriores, o que poderia permitir uma discussão mais aprofundada.

Na tentativa de oferecer questões menos baseadas na memorização e mais voltadas a processos inferenciais de reconhecimento de informações, o ENEM exigiu em ambas as edições a necessidade de se articularem as competências discursivas. Na ordem de interação das competências, como descrito por Maingueneu (2004), em algumas questões, o processo analítico do texto-base se deu, inicialmente, por meio da competência genérica, na atribuição do texto-base a um gênero familiar ao candidato, depreendendo, a partir daí, o estatuto genérico implicado, ou o comportamento adequado à situação de comunicação.

A competência enciclopédica, por sua vez, foi importante na “atenuação” de possíveis dificuldades com as demais competências, seja no âmbito linguístico, no desconhecimento de determinado vocábulo e seus usos em situações concretas, ou no genérico, no

desconhecimento do gênero do discurso trabalhado por meio do texto-base. O conhecimento enciclopédico foi importante no engajamento discursivo do candidato com a questão, suscitando suas próprias experiências na resolução da problemática proposta.

A análise das matrizes de competências e habilidades demonstrou que, na edição de 1998, houve certo “descompasso” entre as habilidades associadas às questões e o que se verifica, de fato, nos itens. A hipótese levantada é a de que, pela necessidade de se relacionar três habilidades a cada uma das 63 questões disponíveis no exame, alguns objetos do conhecimento não se coadunam. Na edição de 2016, pela não existência de um relatório final que promova a relação entre os eixos cognitivos, competências e habilidades da área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias e as questões, foi necessário um trabalho prévio de categorização e a elaboração de uma matriz geral, inclusive em seu aspecto visual; apresentada no capítulo 6.

Em relação ao objetivo de se desvendar o *ethos* discursivo nas questões de LP, a princípio, foi necessário delinear a heterogeneidade constitutiva da categoria “enunciador” nas questões. Concluiu-se, utilizando a teoria polifônica de Ducrot (1987), que o enunciador das questões é formado por uma instância coletiva de enunciação: um ser empírico, representado pelo professor especialista designado pelo MEC na elaboração das questões; um locutor (L), caracterizado pelo MEC/INEP, órgãos reguladores do exame; e por um enunciador (E), a quem se atribuíram os atos ilocutórios na questão, ou seja, quem propõe a situação-problema. Maingueneau (2015) denomina o fenômeno como “enunciadores coletivos”.

O *ethos* discursivo dos enunciadores nas edições de 1998 e 2016 foi diverso. Constituiu-se nas questões de 1998 uma cenografia “professoral” e didática, e o *ethos* de um enunciador que procurou suscitar a adesão do fiador, o candidato, por meio de seu engajamento discursivo, suscitando seus conhecimentos enciclopédicos com a temática trabalhada. Diferentemente, nas questões de 2016, o *ethos* encarnado foi o de objetividade e tom técnico, caracterizado pela tentativa de apagamento da personalidade do enunciador. A cenografia constituída, ao propor certo apagamento da figura do enunciador, dá voz aos enunciadores do texto-base, alguns de tom cientificista, que legitimam o discurso da prova.

Conclui-se que existe uma relação entre as competências discursivas requeridas do candidato e o *ethos* discursivo constituído nas questões. Observou-se que a imagem do enunciador, concebida por meio do enunciado, texto-base e alternativa, -um *ethos* que valorizava o linguajar popular e as variedades linguísticas como manifestações culturais ou, ao dar voz às novas linguagens digitais, como manifestações da nova cultura emergente- exige que o candidato seja fiador do discurso, ou seja, que o candidato ateste o discurso do

exame. Em outras palavras, o movimento construído pelo enunciador é o da incorporação de uma formação discursiva dada, presente nas questões. A apreensão da formação discursiva demonstrou-se um trabalho complexo de interação entre as competências discursivas.

Ao fim desta dissertação, constata-se que as categorias discursivas de análise mobilizadas para o estudo dos documentos oficiais e das 10 questões de Língua Portuguesa do ENEM nas edições de 1998 e 2016 demonstram *perfis* inter-relacionados da avaliação e do candidato, delimitados a partir de bases específicas, como:

- a) A compreensão e respeito ao ecossistema natural de forma a permitir a manutenção da vida;
- b) Valorização do patrimônio linguístico, literário e cultural brasileiro;
- c) Reconhecimento da própria identidade, por meio de diferentes linguagens;
- d) Intervenção crítica no meio social, assegurando uma postura ética e preocupada com o bem-estar comum.

Mais do que parâmetros de elaboração dos exames, as competências e habilidades são prospectos de formação cidadã que apontam para a sociedade, e em especial para escola, os pontos que precisam ser considerados na constituição dos indivíduos.

Na busca pelo aperfeiçoamento da educação brasileira, esta integrante de uma estrutura maior do Estado, os agentes envolvidos no ensino precisam lidar com diferentes dilemas, como a evasão escolar dos jovens que se vêem obrigados a iniciar atividades trabalhistas em vista da urgência financeira familiar, além dos vivenciados dentro da escola, como a distorção entre idade e série, discriminações de gênero, raciais e sociais, baixa renda e pouca ou nula escolarização familiar, além de sucateamento da profissão docente e graves problemas estruturais da unidade escolar, tais como falta de bibliotecas, quadras esportivas e laboratórios.

Pesquisas já apontaram (ver Silveira *et. al.*, 2015 e Toledo *et. al.* 2019) que fatores como localização geográfica da escola, índices socioeconômicos, tipo de escola que o aluno frequentou –pública ou privada-, acesso a internet, boas condições familiares, por exemplo, impactam no desempenho dos alunos no ENEM. O exame, por se construir sob a alcunha de “nacional”, precisa desenvolver políticas que se adequem a heterogeneidade social, garantindo condições a todos os alunos, especialmente os de camadas de maior vulnerabilidade, de serem bem sucedidos na prova. Algumas medidas adotadas após a reconfiguração do exame em 2009, foram positivas, como a ampliação do número de municípios de aplicação das provas e a isenção da taxa de inscrição para alunos de escolas públicas.

Apesar de medidas importantes terem sido tomadas em benefício da democratização do exame, levantamentos (ver TOLEDO *et. al.*, 2019) demonstram que 1 em cada 4 alunos de classe média é bem sucedido no ENEM, enquanto os mais pobres são 1 a cada 600, o que demonstra que a competição entre os estudantes é desigual. Considerando que o ENEM é um dos principais vestibulares do país no oferecimento de bolsas de graduação em universidades públicas e privadas, favorecendo a mobilidade dos sujeitos no tecido social, é urgente que a sociedade discuta as políticas de avaliação empregadas, em prol de uma sociedade mais justa.

O debate sobre as competências discursivas exigidas no ENEM, a constituição da imagem do enunciador da prova e sobre as próprias políticas de seleção do exame não foi esgotado. Algumas questões para pesquisas posteriores podem ser levantadas, como um debate mais pormenorizado sobre a heterogeneidade de vozes presentes nas provas do ENEM, o desenvolvimento diacrônico das matrizes de competências e habilidades por meio das consecutivas edições ou sobre o aspecto interdisciplinar na conformação do exame; campos proficientes de investigação. Além disso, o impacto da reestruturação do exame a partir de 2009 também merece atenção, seja pelo viés teórico-metodológico da AD, que muito tem a contribuir para a discussão com seu construto metodológico específico ou com outras disciplinas que apontem diferentes caminhos de pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, L. **Ana Cristina César, a arte de ser desdobrável**. Revista Investigações. Vol. 28, nº 1, Janeiro de 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/viewFile/1200/1407>>. Acesso em 04 de Janeiro de 2019.

ARAÚJO, D. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**/Denise Lino de Araújo. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ARAÚJO, E. *et. al.* **Teoria da Resposta ao Item**. Rev. esc. enferm. USP vol.43 no.spe São Paulo Dec. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342009000500003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000500003)>. Acesso em 20 de Março de 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**/Mikhail Bakhtin (tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira, revisão da tradução Marina Appenzellerl). 2ª ed. [1979]– São Paulo, Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. Editora HUCITEC, 2ª edição [1929]. São Paulo, 1981.

BALTAR, M. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: Uma experiência com o jornal de sala de aula**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Instituto de Letras –Programa de Pós-Graduação em Letras; Teorias do texto e do discurso. Porto Alegre, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos–sumário executivo**. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 31 de Maio de 2018.

BRONCKART, J. **O agir nos discursos- das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BRASIL. Lei no. 11.552 de 19 de Novembro de 2007. **Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies**. Brasília, DF, novembro, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Apresentação ENEM 2016: Resultado Individual**. Brasília, DF: INEP, 2016c. Disponível em:<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2016/apresentacao\\_final\\_resultados\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2016/apresentacao_final_resultados_2016.pdf)>. Acesso em Março de 2018.

BRASIL.6095 de 24 de Abril de 2007. **Da reorganização e Integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica**. Brasília, DF, abril, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6094 de 24 de Abril de 2007. **Do plano de metas Compromisso Todos pela Educação.** Brasília, DF, abril, 2007.

BRASIL. **Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2016,** Brasília, DF, abril, 2016a

BRASIL. **Edital nº 16, de 20 de Março de 2018. Exame Nacional do Ensino Médio – 2018.** Brasília, DF, março, 2018.

BRASIL. Portaria INEP Nº 109 de 27 de Maio de 2009. **Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009),** Brasília, DF, maio, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,** Brasília, DF, dezembro, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio – 1998. Prova Amarela.** Brasília, DF: INEP, 1998a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio – 2016. Prova Azul.** Brasília, DF: INEP, 2016b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Relatório Final 98.** Brasília, DF: INEP, 1998b. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494207](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494207)>. Acesso em Janeiro à Março de 2018.

BRASIL. Lei nº. 5.692 de 11 de Agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF, agosto, 1971.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): **fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** – Brasília: O Instituto, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Gabarito ENEM 1998.** Brasília, 1998d. Disponível em: <[https://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao\\_comentada/enem/1998/ENEM1998\\_gabarito.pdf](https://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/enem/1998/ENEM1998_gabarito.pdf)>. Acesso em Julho de 2018.

BRASIL. Decreto nº 6096 de 24 de Abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Brasília, DF, abril, 2007.

BRASIL. Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** Brasília, DF, abril, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano Plurianual (2004-2007): orientação estratégica de governo um país para todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 20 de Março de 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Pedagógico ENEM 2008**. Brasília, DF: INEP, 2008. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2008.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2008.pdf)>. Acesso em 23 de Março de 2018.

CAIXETA, R. **A arte de informar**. In.: Jornalismo na prática: A arte de informar, 2005. Disponível em: <<http://www.abi.org.br/paginaindividual.asp?id=556>>. Acesso em 02 de Janeiro de 2019.

CAMARGOS, M. **Reflexões sobre o cenário econômico brasileiro na década de 90**. XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção Curitiba – PR, 23 a 25 de outubro de 2002.

CANDIDO, A. **Para gostar de ler**. Crônicas vol. 5. São Paulo, Ática, 1981.

CHOMSKY, N. **Le langage et la pensée**. Paris: Payot, 1970.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo**. Porto Alegre: Globo/Edusp, 1884/1976.

DALVI, M.; SCHWARTZ, C.; TRAGINO, A. **A literatura no vestibular: traços de seu histórico e olhares recentes**. Via Atlântica, São Paulo, n° 28, 215-230. Dezembro, 2015.

DASCAL, M.; BORGES NETO, J. **De que trata a linguística, afinal?** IX Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL), Campinas-SP, Brasil, 06-10 de agosto de 1990.

DELPHINO, F. **Uma leitura multimodal do texto publicitário**. São Paulo: CEFET, 2006.

DESCARTES, R. **Discurso sobre o método**. São Paulo: Hemus, 1978

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. – Campinas, SP, Pontes, 1987.



FAZENDA, I. **Didática e Interdisciplinaridade**./Ivani Fazenda (org.). – Campinas, SP: Papirus, 7ª edição, 2002.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber/Michel Foucault**; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. – 7. ed. [1969] – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FORTUNA, D.; LIMA, J.; CORRÊA, M. **À margem da poesia marginal: a poesia de Ana Cristina Cesar**. Concinnitas, ano 15, volume 02, número 25, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/viewFile/18762/13797>>. Acesso em 04 de Janeiro de 2019.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2000

\_\_\_\_\_. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010.

HYMES, D. **On Communicative Competence**, in *Sociolinguistics*. Philadelphia: Penguin Books, 1971.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**, Rio de Janeiro, Imago, 1976.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L'implicite**. Paris: Armand Colin, 1986.

KOCH, I. **Escrever e argumentar/Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias**. – São Paulo: Contexto, 2016.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos da metodologia científica/Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos**. – 5 ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, A. **A reformulação das portarias do ENEM: uma análise discursiva das diferentes versões**. Revista Soletas, Estudos Linguísticos – N. 30 – 2015. 2.

LIMA, P. **Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: Alguns cenários e leituras**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação/Dominique Maingueneau**; tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cenas da enunciação/Dominique Maingueneau**; organização Sírío Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. –São Paulo, Parábola Editorial, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e análise do discurso/Dominique Maingueneau**; tradução Sírío Possenti. – 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. **Discurso Literário/Dominique Maingueneau**; tradução Adail Sobral. - 2. ed.- São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gênese dos discursos/Dominique Maingueneau**; tradução: Sírío Possenti. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso/Dominique Maingueneau**. Tradução Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo; Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

MARCUSCHI, L. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In: DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M.A. (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, H. **Três caminhos na filosofia da linguagem**. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). Introdução à linguística:fundamentos epistemológicos, volume 3. 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

MORATO, E. **Da noção de competência no campo da linguística**. In.: SIGNORINI, I. Situar a língua(gem)/Inês Signorini (organizadora); Kanavillil Rajagopalan [et al.]. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 39-65.

MOTA JÚNIOR; MAUÉS. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Universidade Federal do Pará (UFPA). Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out-dez.2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>>. Acesso em Maio de 2018.

NASCIMENTO, A.; SILVA, A.; ALGEBAIL, M. **Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais**. In.: NEVES, Lúcia (org). O empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Coletivo de Estudos sobre Política Educacional e Ed. Xamã, 2002.

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**/ Organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani. [et. al.]. –3. ed. [1969] – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PHILLIPPI, A.; FERNANDES, V. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri, SP: Manole, 2015.

PIAGET, J. **Introducción a la Epistemologia Genética** (3 volumes). Buenos Aires: Paidós, 1978.

POSSENTI, S. **Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas**. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos, volume 3. 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

RAYNAUT, C. **Dicotomia entre ser humano e natureza: paradigma fundador do pensamento científico.** In.: PHILLIPPI, A.; FERNANDES, V. Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa. Barueri, SP: Manole, 2015.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas/ Roberto Jerry Richardson.** Colaboradores José Augusto de Souza Peres... (*et al*). – 3. ed. – reimpr. – São Paulo: Atlas, 2015.

ROCHA, D. **Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Cenografia epistolar e debate público.** In.: MAINGUENEAU, D. Cenas da enunciação/Dominique Maingueneau. organização Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. –São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

RODRIGUES, M. **Enem será adiado para 191,4 mil participantes.** Portal G1, 01 de Novembro de 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2016/noticia/enem-2016-sera-adiado-para-1914-mil-participantes.ghtml>>. Acesso em 20 de Março de 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALLES, F.; FIDÉLIS, S. **Estado, mercado e escola, na década de 90, no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.21, p. 171 - 179, mar. 2006.

SEVERINO, A. **O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática.** In.: FAZENDA, I. **Didática e interdisciplinaridade** / Ivani CA. Fazenda (org.). — Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 31-45.

SILVA, D. **De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa.**/Deonísio da Silva. -17.ed.- Rio de Janeiro: Lexicon, 2014.

SILVEIRA, M. F. **Competência leitora requerida no ENEM.** Dissertação de mestrado. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2012.

TOLEDO, F.; ARRUDA, M; PRATA, P. **No Enem, 1 a cada 4 alunos de classe média triunfa. Pobres são 1 a cada 600.** Estadão (online), 18 de Janeiro de 2019. Disponível em:< <https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao,no-enem-1-a-cada-4-alunos-de-classe-media-triunfa-pobres-sao-1-a-cada-600,953041>>. Acesso em 29 de Janeiro de 2019.

## ANEXOS

## ANEXO A – Tabela com as 21 habilidades gerais do ENEM 1998

Habilidades	Descrição
I	Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo;
II	Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação;
III	Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações;
IV	Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa;
V	A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores;
VI	Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal;
VII	Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas;
VIII	Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos;
IX	Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana;
X	Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico;
XI	Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos;
XII	Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores;
XIII	Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana;
XIV	Diante da diversidade de formas geométricas, planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade;
XV	Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades;
XVI	Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental;
XVII	Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais;
XVIII	Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares;
XIX	Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados;

XX	Comparar processos de formação socioeconômica, relacionado-os com seu contexto histórico e geográfico;
XIX	Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

Fonte: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998.

### **ANEXO B – Tabela com os eixos cognitivos comuns a todas as áreas do ENEM 2016**

Eixo Cognitivo	Descrição
I. Dominar linguagens (DL)	Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
II. Compreender fenômenos (CF)	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
III. Enfrentar situações-problema (SP)	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
IV. Construir argumentação (CA)	Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
V. Elaborar propostas (EP)	Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016.

### **ANEXO C – Tabela com as competências e habilidades específicas da área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias do ENEM 2016**

Competências	Habilidades
Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação. H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais. H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas. H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas. H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e	H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais. H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

integrador da organização do mundo e da própria identidade.	H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das interrelações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
Competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	H18 – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. H19 – Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução. H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
Competência de área 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	H21 – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados. H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação. H29 – Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação. H30 – Relacionar as tecnologias da comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Fonte: Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016.